UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL

MARIA IZABEL COSTA DA SILVA

PRONATEC E AS ARTES DE GOVERNAR: CAPTURAS E APROPRIAÇÕES EM UMA ESCOLA FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

VITÓRIA
2015

MARIA IZABEL COSTA DA SILVA

PRONATEC E AS ARTES DE GOVERNAR: CAPTURAS E APROPRIAÇÕES EM UMA ESCOLA FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, da Universidade Federal do Espírito Santo, do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Figueiredo Louzada.

VITÓRIA

2015

MARIA IZABEL COSTA DA SILVA

PRONATEC E AS ARTES DE GOVERNAR: CAPTURAS E APROPRIAÇÕES EM UMA ESCOLA FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional.

Vitória, 10 de junho de 2015.

_____

Profª Drª Ana Paula Figueiredo Louzada
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

_____

Profª Drª Maria Elizabeth Barros de Barros
Universidade Federal do Espírito Santo

_____

Profª. Drª Ana Lúcia Coelho Heckert
Universidade Federal do Espírito Santo

_____

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Às minhas e aos meus colegas de Instituto Federal que fazem de seu trabalho cotidiano (na escola, no sindicato e em outras frentes) instrumento de luta por uma educação pública e democrática. É um prazer, um privilégio e enorme aprendizado trabalhar com vocês.

Às educadoras e educadores das demais redes de ensino e universidade, militantes da EJA, a quem admiro sobremaneira.

A todas e todos estudantes que também lutam diariamente por uma vida menos dura. Oxalá a escola contribua com vocês nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

À Deus, em suas múltiplas e maravilhosas manifestações no mundo.

Às/aos colegas do Ifes *Campus* São Mateus, Direção Geral, de Ensino, professores da Coordenadoria de Eletrotécnica. Em especial, colegas da Subgerência de Gestão Educacional pelo compromisso e solidariedade em assumirem meu trabalho nesses dois anos de licença. Embora seja um direito, ela não poderia se efetivar sem a parceria de vocês, e não tenho palavras para agradecer. Só posso dizer: contem sempre comigo!

À Ana Paula Figueiredo Louzada, minha orientadora, pela relação de liberdade e amizade que construímos. Agradeço pela compreensão, confiança, parceria com a qual me acompanhou nessa formação, provocando deslocamentos, produzindo força.

À Direção da escola pesquisada e Coordenação do Pronatec que autorizaram e contribuíram para a realização da pesquisa.

Às servidoras e servidores da escola que produziram a pesquisa comigo. O encontro com a alegria, o compromisso, a resistência e a ética de muitas/os me inspira a seguir compondo lutas por "outros mundos possíveis".

Aos estudantes com quem convivi durante alguns meses, construindo relações de confiança, afeto, respeito. Aprendi tanto!

À minha mãe, pelo amor, orações e cuidado, perenes e imensos, que me acompanham.

À minha irmã, irmão e sobrinha pela parceria incondicional nos altos e baixos!

Às minhas amigas-irmãs Camila Martins, Márcia Alessandra e Úrsula Rola. Na alegria e no perrengue é tão bom tê-las ao meu lado. Em 2014 então, vocês foram fundamentais para minha sobrevivência.

Ao Ronald, com quem nesse tempo em Vitória compartilhei um lar cheio de aromas, sabores, sons, risadas, tristezas, indignações e muitos, muitos planos pra mudar o mundo (afinal, ele ta todo errado né amigo! rsrs).

E por falar em Vitorinha... Agradeço e homenageio o Centro dessa ilha onde pude vivenciar tantos bons momentos de encontros com pessoas, sons, imagens, belezas.

Desejo que esse lindo e potente lugar, habitado por tantas pessoas e coisas boas, possa ser cuidado com o carinho e a importância que merece.

À minha afilhada, Maria, pela distância que se fez necessária nesses dois anos. Volto com muito pique pra brincarmos na praia. E às/aos amigas/os que habitam São Mateus e arredores, Confraria querida. Agradeço a saudade e o cuidado sempre demonstrados: Gelma, Teco, Dé, Didi, Samanta, Hérika e toda a galera.

Às amigas que me ajudaram tanto nesse processo de estudar, pesquisar, escrever, transmutar, existir: Esmeraldina Sobral, Aline Morschel, Cynthia Kruger, Giselly Ferreira, Priscila Vescovi. Mulheres fortes que guardo carinhosamente no peito.

Às/aos companheiras/os do OBEDUC e do Fórum EJA, com quem sempre aprendo muito, por acolherem ternamente minha presença limitada. Desejo continuar partilhando momentos, lutas e apostas com vocês.

Às professoras e professores do PPGPSI, à querida turma 7 e colegas de outras turmas, com quem aprendi muito (e também me diverti).

À Soninha e Silvinha, secretárias do PPGPSI, pela disposição e carinho em ajudar no que for preciso. E pela torcida.

Ao querido grupo de orientação: Lívia, Myriam, Priscila, Geane, Lorena, Lene, Lígia, Nayara, Ernesto. Agradeço a acolhida, a dedicação nas leituras e o carinho comigo.

Ao Luiz, terapeuta fantástico, por me oferecer o indispensável suporte para estar inteira nesse processo intenso.

Ao meu professor e colegas de yôga, Anderson, Toninho, Elis, Vanessa, pela amizade.

Ao professor e amigo Marcelo Lima, pela atenção, generosidade e parceria que dispensou sempre que precisei.

Ao Vlad, pela presença especial em minha vida, pelas intervenções, incentivos e inspiração.

Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer.

(Michel Foucault)

RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação, como tantas outras que têm por tema as políticas públicas no campo da educação, saúde, assistência social, se fez sob o fio da navalha. Buscamos analisar um programa governamental de educação profissional, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), priorizando uma de suas ações: o Pronatec Bolsa-Formação, na sua execução em um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo. Tecemos aliança com Foucault (2008a, 2008b, 2013) para compreender as artes de governar. Junto a autoras/es do campo da educação profissional, realçamos aspectos do Pronatec que, em nossa análise, compõem a governamentalidade neoliberal configurando-se como procedimento de gestão da pobreza, de fragilização do direito à educação para jovens e adultas/os e de fortalecimento do mercado de formação. Dedicamo-nos também a perceber como tal programa se efetiva e efeitos que produz no cotidiano da escola; práticas produzidas nos processos de formação por servidoras/es e estudantes que estão ou não nele envolvidas/os. Se para nós é de fundamental importância compreender a racionalidade que opera em tal política de qualificação profissional e inclusão de jovens e adultas/os trabalhadoras/es, produzindo efeitos sobre nossas vidas; igualmente importante é pensar que práticas estamos produzindo na relação com ela. Assim, ao localizarmos nossa análise no cruzamento entre a formulação governamental e a vida dos sujeitos, pretendemos estar atentas/os à multiplicidade e heterogeneidade que compõe a realidade na qual estamos decisivamente implicadas/os.

Palavras-chave: Pronatec; Governamentalidade neoliberal; Formação.

ABSTRACT

The research presented in this study, like so many others whose subject is public policies in the fields of education, health and social welfare, was done in a decisive moment. We tried to analyze a governmental program in professional education, the National Program for Access to Technical Education and Employment - Pronatec, prioritizing one of its extensions: Pronatec Bolsa Formação in its execution on a campus of the Federal Institute of Espirito Santo. We analized Foucault (2008a, 2008b, 2013) to understand the art of governing. Along with authors of the professional education field, we highlighted aspects of Pronatec that, in our analysis, make up the neoliberal governmentality, configuring it as a poverty management procedure, weakening the right to education for youth and adults and strengthening the market formation. We also dedicated ourselves to understand how such a program is effective and the effects it produces in the school routine; practices produced in the training process by servants and students who are or are not involved in them. If to us it is of fundamental importance to understand the rationality that operates in such a professional qualification policy and inclusion of teenage and adult workers, producing effects on our lives; it is equally important to think of which technics we are producing in relation to it. So, upon analyzing the crossing of government formulation and the life of the subjects, we intend to be attentive to the multiplicity and heterogeneity that makes up the reality in which we are decisively involved.

Keywords: Pronatec; Neoliberal governmentality; Formation.

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CadÚnico – Cadastro Único

CAGED – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CGU – Controladoria Geral da União

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNC – Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CODEFAT – Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador

CONSINASEFE - Congresso Nacional do Sinasefe

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultas/os

EJA – Educação de Jovens e Adultas/os

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EP – Educação Profissional

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

EUA – Estados Unidos da América

FAT –Fundo de Amparo ao Trabalhador

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIC – Formação Inicial e Continuada

FIES – Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE –InstitudoBrasileiro de Geografia e Estatística

IEL – Instituto Euvaldo Lodi

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

INES - Instituto de Educação para Surdos

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVATE - Movimento de Valorização e Articulação dos Trabalhadores em Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultas/os

OBEDUC – Observatório da Educação

ONG's – Organização Não-Governamental

PEA – População Economicamente Ativa

PEQ – Planos Estaduais de Qualificação

PIPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra

PIPMOI – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial

PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNQ – Plano Nacional de Qualificação Profissional

PNR – Parcerias Nacionais Regionais

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultas/os

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROTEC – Pró-Técnico

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequenas Empresas

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESC – Serviço Social do Comércio

SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST – Serviço Social do Transporte

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

SINE – Sistema Nacional de Emprego

SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

SNA – Serviço Nacional de Aprendizagem (SNA)

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Esquema das ações/subprogramas do Pronatec.....98

Gráfico 1 - Evolução das vagas do Programa Brasil Profissionalizado.....100

Gráfico 2 – Evolução das matrículas previstas e realizadas pela Rede e-Tec Brasil....102

Gráfico 3 – Número absoluto de beneficiários do Pronatec Bolsa-Formação, distribuídos por rede ofertante e por cursos FIC e técnicos, 2011 a maio/2014.....105

Gráfico 4 – Participação relativa dos demandantes nas matrículas da Bolsa-Formação em 2013.....110

Gráfico 5 – Participação relativa de cada rede ofertante na Bolsa-Formação em 2013140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Vagas ofertadas por meio do Pronatec de 2011 a 2013.....103

Tabela 2 – Modalidades, Parceiros demandantes e Beneficiários do Pronatec Bolsa-Formação em 2012.....109

Tabela 3 – Ações da SETEC para a Educação de Jovens e Adultas/os articulada à Educação Profissional.....134

Tabela 4 – Transferências anuais de recursos aos parceiros ofertantes do Pronatec Bolsa-Formação de 2011 a maio de 2014.....143

Tabela 5 - Cursos do Pronatec Bolsa-Formação realizados na escola pesquisada entre os anos de 2012 e 2014.....182

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

O QUE PODE UM MESTRADO 16

OS CAMINHOS 19

DA PRODUÇÃO DE QUESTÕES 22

1. PERCURSO METODOLÓGICO 28

2. GOVERNAMENTALIDADE COMO CONCEITO-FERRAMENTA PARA PENSAR O PRONATEC 38

2.1 DAS ARTES DE GOVERNAR À CRISE DA GOVERNAMENTALIDADE LIBERAL (RAZÃO DO ESTADO MÍNIMO) 43

2.2 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL 54

3. UM PASSEIO HISTÓRICO PELOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL 65

3.1 SÉCULO XX: BREVE RETOMADA DAS FORMULAÇÕES EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PROGRAMA INTENSIVO DE PREPARAÇÃO DA MÃO-DE-OBRA (PIPMO) 66

3.2 DÉCADA DE 90: PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO 76

3.3 ANOS 2000: PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL (PNQ) E PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA) 84

4. PRONATEC COMO PROCEDIMENTO DE IN/EXCLUSÃO DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL 94

4.1 UMA APRESENTAÇÃO DO PRONATEC BOLSA-FORMAÇÃO 106

4.2 SOBRE A INCLUSÃO SOCIAL DE PÚBLICOS FOCALIZADOS: A PERSPECTIVA DO MÍNIMO NAS POLÍTICAS SOCIAIS 111

4.3 SOBRE A PREDOMINÂNCIA DOS CURSOS DE QUALIFICAÇÃO/FIC: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO 123

4.4 SOBRE A MERCANTILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO 140

5. PRONATEC BOLSA-FORMAÇÃO EM UMA ESCOLA FEDERAL: CAPTURAS E APROPRIAÇÕES.....146

5.1 ENTRE ILHAS, TIROS E SOBREVIVÊNCIAS: UM POUCO DE ESCOLA .149

5.2 PAISAGENS DO PRONATEC BOLSA-FORMAÇÃO NA ESCOLA 171

6. O QUE FICA DO PERCURSO E COMO ISSO SEGUE (E NÃO SOSSEGUE E NÃO SÓS-SEGUE).....201

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 205

ANEXOS.....217

ANEXO A – PARCEIROS DEMANDANTES DO PRONATEC BOLSA-FORMAÇÃO E RESPECTIVAS CARACTERÍSTICAS.....218

ANEXO B – MOÇÃO SOBRE O PRONATEC (APOIO À CARTA DE NATAL 2013) 222

ANEXO C – CARTA ABERTA DE REPÚDIO AO PRONATEC - SINASEFE....225

ANEXO D – MANIFESTO DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESPÍRITO SANTO EM DEFESA DO PROEJA.....228

ANEXO E – LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DOS CAMPI DO IFES 230

ANEXO F – RESUMO DA EXECUÇÃO DO PRONATEC 2014 NO IFES 231

ANEXO G – NOTA DE REPÚDIO AO PRONATEC SINASEFE NATAL E SINTEST/RN.....233

INTRODUÇÃO

A dissertação que aqui se apresenta busca discutir uma política de educação profissional, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), realizada em uma escola[1] federal, a partir de questões disparadas no ambiente de trabalho: um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo, onde atuo como pedagoga. Que política é essa? Como ela opera? O que propõe em termos de profissionalização e de escolarização? Que efeitos produz na escola? Como nos posicionamos e atuamos enquanto trabalhadoras/es na relação com ela? Fazíamos tais perguntas com um olhar crítico sobre como se organizam e se praticam as políticas no campo da educação.

Política-educação-escola. Com esse trio, falamos necessariamente de formação – mas não apenas de estudantes atendidas/os pela escola, pelo programa governamental. Algumas das indagações a respeito dos processos de formação que estão em curso na escola, e especificamente numa política de qualificação profissional como o Pronatec, se acoplaram a questões que ressoavam ao pensar a própria experiência de formação vivida no mestrado. O duplo/múltiplo lugar de quem forma e de quem é formado é bagunçado, deslocado: a separação entre estudante-pesquisadora no mestrado no lugar de "ser formada", e a servidora-pedagoga no lugar de "quem forma" não existe. Trata-se de um só e mesmo processo. E, ao longo do mestrado, perguntas foram se tornando pungentes. Elas insistiam e, dada a insistência, aqui estão.

O QUE PODE UM MESTRADO?

> De que valeria a obstinação do saber se ela apenas garantisse a aquisição de conhecimentos, e não, de uma certa maneira e tanto quanto possível, o extravio

[1] Adotaremos ao longo do texto, com algumas exceções, o termo *escola* para nos referir ao *campus* pesquisado. Não se trata de uma simples mudança de nomenclatura. Junto com Lima e Zandonade (2012) problematizamos que ao deixar de se chamar "escola" para assumir o nome "Centro" e posteriormente "Instituto", se verticalizando, elevando os níveis de ensino que atende (graduação, pós-graduação), a instituição foi perdendo ou se afastando da concepção/compreensão que é também uma escola de educação básica, que necessita atuar na formação básica dos conhecimentos científicos e não apenas com conhecimentos especializados. Ao se caracterizar como instituição de ensino superior e de pós-graduação se reforça a elitização, a ideia de instituição de excelência, e aumentam as dificuldades em se trabalhar com pessoas em níveis iniciais de escolarização, questões que abordaremos no último capítulo.

> daquele que conhece? Há momentos na vida em que a questão de saber se é possível pensar de forma diferente da que se vê é indispensável para continuar a ver ou a refletir (FOUCAULT, 2004, p. 197).

Para que fazer um mestrado? Para ampliar, aprofundar e produzir conhecimentos sobre aquilo que se gosta de estudar, sobre sua profissão, os desafios do seu próprio trabalho? Para investigar algo que se tem curiosidade, que interessa, instiga, desafia, incomoda ou alegra? Para obter um título? Um aumento salarial? Para ganhar uma bolsa enquanto não se consegue um emprego? Para aumentar as chances de passar num concurso? Para dar aula? Para ir morar numa cidade diferente? Para passar tempo? Para qualquer um ou alguns desses motivos ou para todos eles, ou ainda para muitos outros, pode-se fazer um mestrado. Pode-se fazer um mestrado. Mas... E o que um mestrado pode fazer?

Se, talvez, não faltem respostas para a questão "para que fazer um mestrado?", quais respostas encontraríamos modulando a pergunta e desejando saber: "o que pode um mestrado fazer? Ou, o que pode um mestrado?" Que processos ele pode disparar, que efeitos pode produzir em nós? Formação, saúde, adoecimento, alegria, angústia, deslocamentos, enrijecimentos, encontros, afastamentos, ternura, aspereza? O que mais?

Um mestrado pode ser um curso em que se fazem algumas disciplinas genéricas, elege-se um tema a pesquisar, lê-se o máximo (ou o mínimo) de material sobre esse tema, define-se um campo, uma metodologia, têm-se dados analisados, e enfim tudo isso se apresenta em uma dissertação? Será que para qualquer uma/um que já tenha feito mestrado as coisas se deram dessa maneira mecânica, previsível, seqüencial, fria? Tenho a impressão de que um mestrado nunca é só isso, até mesmo naquelas áreas das ditas "ciências duras". Mas a preocupação não está em discutir "o que é" um mestrado, e sim o que ele pode produzir.

Mais uma vez, não quero me referir ao seu caráter formal, à sua organização, à estrutura administrativa, ao seu vetor-forma[2] (HECKERT; NEVES, 2007) que, todavia, possibilitam concretamente encontros entre professora/es e estudantes. Analisar o mestrado em seu aspecto formal, que envolve o estudo de sua constituição histórica, do próprio estatuto da ciência e da universidade, é fundamental para compreendermos essa instituição na qual estamos absortos e

[2] Para as autoras em todos os processos de formação coexistem diferentes vetores. O vetor-forma diz respeito àquilo que possibilita os encontros, o compartilhamento de experiências, mas que pode ser marcado também pela fragmentação de saberes, hierarquia, especialismos. O vetor-força por sua vez, fala da potência disruptiva que os processos de formação podem provocar, de rompimento, desestabilização, alteração das próprias formas.

as relações de saber-poder que a atravessam e podem produzir efeitos de fragmentação e hierarquização de saberes e pessoas. Mas, neste momento, quero me remeter ao mestrado afirmando-o em seu vetor-força (HECKERT; NEVES, 2007), como lugar de encontros potencializadores entre saberes, tempos, vidas, parcerias que se articulam em um processo formativo que nos provoca a sair do sedentarismo de nossas práticas e pensamentos (MELO; ROCHA, 2008).

É interessante notar que, não raro, encontramos pessoas perto de nós em processos sérios de adoecimento físico e psíquico durante ou após uma pós-graduação. O raro é encontrar alguém que, durante o processo, esteja se sentindo feliz, descansado, tranqüilo. Talvez fosse importante pensar o que se passa nesses processos formativos para geração de tais efeitos. Pois, se o processo de produzir conhecimentos, de pesquisar, pode provocar a inquietação, a desestabilização dos lugares fixos, dos saberes, das hipóteses, das certezas, ele também pode provocar o contrário, a cristalização de um mesmo lugar, pensamentos, posturas e convicções.

Em todo caso, não se trata de produção de conhecimentos "objetivos". Objetividade científica e neutralidade analítica não são condições nem resultados possíveis nas relações pedagógicas. Nelas, o que ocorre é sempre produção social de subjetividade[3] (GUATARRI; ROLNIK, 2011). Assim, enquanto fazemos um mestrado, estamos nos fazendo. E o que esse processo formativo no qual estamos inseridos está produzindo em nós? Produzindo "com-nós", conosco? O que estamos fazendo nesses processos que nos fazem? O que estamos produzindo? O que estamos nos tornando?

Afirmamos o mestrado como processo em que subjetividades são produzidas, como espaço-tempo possível de produção de experiências. Experiência no sentido em que Larrosa (2002, p. 25, 26) nos aponta, como uma espécie de categoria existencial, como processo/produto de

[3] Guatarri e Rolnik (2011) distinguem bem o conceito de indivíduo do conceito de subjetividade. Essa não se "reduz", totaliza ou se centraliza no indivíduo, como uma produção interior e absolutamente individual. Ao contrário, a subjetividade se fabrica, se produz em todos os processos de produção social e material, "ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização". Desse modo, para os autores, "seria conveniente definir de outro modo a noção de subjetividade, renunciando totalmente à ideia de que a sociedade, os fenômenos de expressão social são a resultante de um simples aglomerado, de uma simples somatória de subjetividades individuais. Penso, ao contrário, que é a subjetividade individual que resulta de um entrecruzamento de determinações coletivas de várias espécies, não só sociais, mas econômicas, tecnológicas, de mídia e tantas outras" (GUATARRI; ROLNIK, 2011, p. 42; 43).

acontecimentos que têm a "capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma". Processo que produz alteridade em nós. Como nos diz o autor, um movimento de ida e de volta:

> Um movimento *de ida* porque supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de *volta*, porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc (LARROSA, 2011, p. 6, grifo do autor).

Um mestrado pensado por essa via nunca é só aquisição de conhecimentos, ou máquina que alimenta a produção científica para um sistema capitalista, ou um tipo de qualificação profissional que gera impactos salariais, embora também seja tudo isso. E falando em qualificação profissional... Não foi justamente para pesquisar um modo de qualificação profissional, ao qual me referi no início desta introdução, que cheguei no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, na linha Processos Educacionais, História e Cidadania? Então, não é aleatoriamente que as reflexões sobre o processo de formação promovido pelo mestrado são trazidas na introdução desta dissertação, pois elas referem-se às apostas que fazemos para todos os outros processos formativos que se dão no campo da educação, inclusive na educação profissional, em que atuamos. E como chegamos à educação profissional?

OS CAMINHOS

Desde 2008 quando, recém-formada, assumi o cargo de pedagoga de cursos técnicos da área industrial em um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo no norte do estado, passei a me aproximar das discussões relativas à educação profissional, tema muito novo para mim. Assim que entrei, um curso de pós-graduação lato sensu do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultas/os (Proeja[4]) se iniciava no *campus*. Fiz o processo seletivo e ingressei como estudante, como forma de buscar formação para atuação no novo trabalho.

[4] Apresentaremos o programa no capítulo 3, mas adiantamos que o Proeja foi criado e começou a ser operacionalizado em 2005/2006 na rede federal de educação profissional e tecnológica, sendo o resultado das lutas dos movimentos sociais e acadêmicos dos campos da educação de jovens e adultas/os e da educação profissional. Como o próprio nome anuncia, o Proeja é um programa que tem como perspectiva a integração, em

A especialização reacendeu discussões da graduação, disparadas pela participação no Núcleo de Educação de Jovens e Adultas/os (NEJA), por meio do qual havia tido vivências: em turmas de alfabetização de jovens e adultas/os que funcionavam dentro da própria universidade, envolvendo as/os trabalhadoras/es terceirizadas/os; conhecido educadoras/es e turmas de educação de jovens e adultas/os do campo, em assentamentos e acampamentos do Movimento das/os Trabalhadoras/es Rurais Sem Terra (MST); e no Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultas/os.[5] Tudo isso havia me levado a escolher a Educação de Jovens e Adultas/os (EJA) como uma das habilitações do curso pedagogia[6] e a estagiar por mais de um ano em turmas do primeiro segmento do ensino fundamental na educação de jovens e adultas/os da Prefeitura Municipal de Vitória.

Nesses espaços, encontrava-me com as histórias de vida das/os estudantes, atravessadas pela violação de vários direitos. No entanto, muitas vezes, tais histórias eram contadas com muita força, falando de uma enorme potência na criação de estratégias para contornar as dificuldades e produzir novas formas de levar a vida, trabalhar, lutar, sonhar, na busca de formas menos austeras de viver. Essas histórias convidavam a pensar o encontro das vidas desses sujeitos com as políticas estatais e governamentais, como a presença (e/ou a ausência) destas atravessavam suas vidas.

Em todos esses espaços o que estava em pauta era uma questão muito vívida: a construção de ações políticas e práticas pedagógicas para afirmação e garantia do direito à educação para a população jovem e adulta, para a qual o déficit na oferta educacional básica e profissional é

---

um mesmo curso/currículo, da educação profissional (cursos técnicos ou de qualificação) e da educação básica (ensino fundamental e médio), para o público da educação de jovens e adultas/os, criando um novo campo de conhecimentos na interseção entre elas. Como uma nova experiência de oferta educacional, foi e é preciso pesquisar, produzir conhecimentos, formar educadoras/es para subsidiar as práticas e, nesse sentido, o programa promove processos de formação continuada, cursos de aperfeiçoamento ou de pós-graduação, como este em que ingressei em 2008.

[5] O Fórum de Educação de Jovens e Adultas/os do Espírito Santo (Fórum de EJA) envolve e convida à participação gestores, estudantes, docentes e outros profissionais da universidade, das redes municipais e estadual de educação, dos Institutos Federais, movimentos sociais do campo e da cidade, conselhos de educação e outras pessoas e organizações que possam se interessar e/ou tenham alguma interface com as políticas de Educação de Jovens e Adultas/os. O Fórum, caracterizado como movimento social, é uma instância de discussão e articulação política, de acompanhamento das políticas públicas, bem como de formação de educadoras/es e proposição de ações efetivas na defesa e valorização da EJA.

[6] Na época em que formei, o curso de Pedagogia da UFES oferecia 5 habilitações: Séries iniciais, Gestão Educacional, Educação de Jovens e Adultas/os, Educação Infantil e Educação Especial, das quais fiz as três primeiras. A/o estudante obrigatoriamente deveria fazer Séries Iniciais e escolher no mínimo mais uma, ou realizar todas se assim quisesse, o que aumentaria em alguns semestres o tempo de conclusão do curso.

histórico e ainda abissal. Para além da escolarização básica, a perspectiva dos movimentos no campo da EJA é afirmá-la como educação continuada, ao longo da vida, não restrita à escola, reconhecendo que "todos os espaços sociais educam" e que "homens e mulheres aprendem por toda a vida nas experiências de mundo e de trabalho" (PAIVA, 2012, p. 52).

Ancorados, sobretudo, em Paulo Freire, as experiências desses coletivos afirmam e buscam pensar e praticar o processo formativo não como apreensão de conhecimento e da realidade, mas como ato de criação do mundo e de si mesmo, formação como ato político. Essa perspectiva faz com que a escolarização seja (re) pensada, tomada como processo de formação humana e não apenas como treinamento para o mercado, pelo fato do público jovem e adulto constituir a população que trabalha (PAIVA, 2012).

As lutas por direitos e a construção de práticas pedagógicas outras, empreendidas por esses coletivos, se dão sempre no tensionamento com o governo, mesmo (e talvez por isso mesmo) quando se organizam no próprio âmbito da máquina estatal. Muitos dos sujeitos que compõe tais coletivos, movimentos, enfim, as lutas no campo dos direitos sociais, são também trabalhadoras/es do Estado. Nesse ínterim, espreitando os limites colocados por ele, fazem uso de sua maquinaria, caminham por entre brechas tentando rasgá-las, e, em meio às relações de poder, conduzem suas práticas cotidianas na operacionalização das políticas conforme as apostas ético-políticas tecidas coletivamente.

Assim, embora as determinações que emanam do governo configurem-se como empecilhos à efetivação de direitos, reivindicações e propostas construídas pelos coletivos e movimentos e tentem limitar as ações dos sujeitos nelas envolvidos, elas sempre são arranhadas pelo confronto, pelas lutas, resistências, pelas inventividades do coletivo e podem ser apropriadas, moduladas, ressignificadas, forçando "dobras para fora", como nos dizem Benevides e Passos (2005, p. 566):

> A complexidade desta máquina faz de seu interior um mundo que tende a nos atrair e capturar. [...] o Estado, embora não sendo a fonte de onde emanam as linhas de capilarização do poder, tende a absorvê-las, interiorizando-as. Contudo [...] estas linhas não dobram apenas para dentro. Há algo que resiste a esta interiorização, algo que insiste em sua exterioridade fazendo com que a máquina do Estado se abra para o que é seu fora. Chamamos este fora de plano coletivo aí onde se constroem, de fato, políticas públicas. [...] alterações da experiência coletiva é que podem gerar políticas públicas malgrado o movimento de interiorização da máquina de Estado. [...] é o que se produz no plano do coletivo que garante o sentido público das políticas que também atravessam o Estado.

Nesse sentido, o caráter público de uma política estatal não está dado de antemão, pois não há uma justaposição ou uma coincidência natural entre o Estado e o público. O público não se refere apenas a uma oposição a práticas privatizantes, mas sobretudo como "experiência concreta dos coletivos de forças sempre em movimento" (MONTEIRO et. al. 2006, p. 11).

E é entre as dobras do Estado e dos movimentos sociais que o campo da EJA vai se fazendo, vai produzindo políticas públicas. Foi nesse movimento que se abriram e foram construídos espaços de pesquisa e extensão dentro da universidade; que se consolidou a EJA como modalidade na rede municipal de Vitória, produzindo experiências pedagógicas inovadoras; que se criou o Proeja em âmbito federal e nacional; entre outras conquistas.

E atuar na máquina estatal tendo como referência estas práticas e apostas observadas e vividas na graduação, colocava a questão de como ocupar esse lugar. Como estar atenta às investidas de captura dessa máquina que nos induz a cair no isolamento e individualização do trabalho, na moralização e culpabilização individual das questões sociais? Como operá-la, como apropriar-nos de suas possibilidades? Como produzir planos coletivos que movimentem forças no cotidiano do trabalho, tensionando os modos instituídos que separam formuladores de executores? Como produzir novos sentidos e formas de gerir, ensinar, aprender, formar, trabalhar? Enfim, como conduzir as práticas no sentido de tentar tornar públicas as políticas estatais? Ou será que, de algum modo, também todas as tentativas de resistência não estão/serão capturadas?

Ainda que não elaborada dessa maneira à época, foi a inquietação com relação às nossas práticas, aos modos como nos posicionávamos, nos conduzíamos nas questões relativas ao próprio trabalho, em relação às políticas e programas que chegavam à escola e atravessavam nossas vidas, que se constituiu o problema que traria ao mestrado: analisar o Pronatec em suas formulações, nos efeitos que produz em uma escola federal e práticas nele envolvidas.

DA PRODUÇÃO DE QUESTÕES

Durante e após duas grandes greves de servidoras/es[7] que pautavam melhorias salariais, melhores condições de estrutura física das escolas, construção de mecanismos de gestão

[7] Em 2011 a Rede Federal de Educação Profissional empreendeu uma greve que durou três meses e em 2012 uniu-se a outras 18 categorias do serviço público federal numa greve que durou praticamente quatro meses.

democrática na rede federal, entre outras questões, o Pronatec, que havia sido lançado em outubro de 2011, ganhou a atenção das/os servidoras/es. Um programa para ampliação da educação profissional no Brasil, de cursos técnicos e de qualificação, envolvendo rede pública e Sistema S.[8] No *campus* onde trabalhava, a implantação do programa chegou com a notícia de que todo o Instituto deveria executá-lo, caso contrário, poderia ter as verbas contingenciadas. Essa indução governamental ativa uma lógica que coloca as/os trabalhadoras/es como meras/os executoras/es. Porém não encontra apenas executoras/es. Junto a tantas/os outras/os trabalhadoras/es da educação, desejava-se pensar tal programa que produz efeitos nas políticas educacionais e na escola.

Desde seu lançamento, diversas foram as críticas de pesquisadores e movimentos sociais a respeito da forma como o programa se organiza e suas concepções político-pedagógicas, como abordaremos no capítulo 4. Em alguns espaços do SINASEFE,[9] sindicato do qual participamos, o Pronatec era posto em pauta. No entanto, no cotidiano da escola, tais discussões – assim como outras sobre as políticas que emanam do Estado – não ganharam espaço, visibilidade e a importância que seriam necessárias para a construção de táticas coletivas de resistência na operacionalização da política. Assim, a implantação do programa seguiu (e segue) – e percebem-se, ainda que de forma dispersa, mas não invisível, efeitos dele no cotidiano de trabalho.

Foi com o desejo de falar dessas questões que chegamos ao mestrado. O tema da pesquisa diz respeito àquilo que nos move e nos desloca em nosso fazer cotidiano, àquilo que tem sentido

---

[8] Ao longo do trabalho utilizaremos o tradicional termo "Sistema S" para nos referir ao Serviço Nacional de Aprendizagem (SNA), criado em 1943, no governo de Getúlio Vargas. O SNA é composto pelas seguintes instituições de ensino vinculado aos setores empresariais: Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP). Mas o Sistema S inclui também os respectivos serviços sociais: SESC, SESI, SEST; além do e Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL).

[9] O Sinasefe é o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica, que representa a categoria das/os servidoras/es da Rede Federal de Educação Básica, Profissional, Científica e Tecnológica, e também do Instituto de Educação para Surdos (INES), dos Colégios Militares e do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. Citamos como espaços de discussão que contribuíram para a pesquisa: o Congresso Nacional do Sinasefe (CONSINASEFE), ocorrido em março de 2014 em Brasília, em que uma mesa debateu o Pronatec; e as assembleias locais da Seção Sinasefe Ifes, em que eventualmente circulavam informações da execução do programa nos campi do Ifes.

para nós, ao que apostamos, ao que nos incomoda, ao que nos exige pensar; e não poderia ser de outra maneira, pois como nos diz Rolnik (2006, p. 1; 2) a respeito da produção de nossas questões:

> [...] o surgimento de uma questão se dá sempre a partir de problemas que se apresentam num dado contexto tal como atravessam nossos corpos, provocando uma crise de nossas referências. É o mal-estar da crise que desencadeia o trabalho do pensamento – processo de criação que pode ser expresso sob forma teórico-verbal, mas também plástica, musical, cinematográfica, etc. ou simplesmente existencial. Seja qual for o canal de expressão, pensamos/criamos porque algo de nossas vidas nos força a fazê-lo para dar conta daquilo que está pedindo passagem em nosso dia a dia.

O encontro com o referencial foucaultiano, quando nos propõe fazer a crítica do nosso presente e do que temos sido nele (FOUCAULT, 2010), quando nos interroga sobre o que estamos ajudando a fazer de nós mesmos (ORLANDI, 2002), ajuda-nos a sair de um lugar que lança a crítica apenas no Estado, no capitalismo, no neoliberalismo, no governo, na direção da escola, e convoca a pensar: como também alimentamos todas essas máquinas capitalistas com nossas práticas? O que estamos ajudando a fazer disso tudo? Como temos usado e produzido espaços de liberdade? Nossas práticas também são governo sobre os outros e também produzimos com elas, para a expansão ou para a mortificação da vida. Nessa perspectiva, cabe pensar como nossas práticas operam junto a tantas outras, para produção de subjetividade, para conservar ou transformar modos de vida e os espaços que habitamos.

Não é à toa que tais indagações tenham efeitos desestabilizadores em nós, pois nos convocam a interrogar e pensar nossas práticas, nosso posicionamento, nossa ética,[10] não apenas no plano restrito ao âmbito profissional, mas sobre todos e cada um dos aspectos de nossa vida e de nossa relação com o outro.

Esta é uma questão que atravessa muitos de nós que estamos inseridas/os nos equipamentos estatais e nos deparamos com a incumbência, própria à função para a qual somos convocadas/os a exercer, de atuar sobre a vida do outro, implementarmos a políticas de controle e de gestão da vida, da população. Ao fazer isso, também vamos nos fazendo, somos

[10] Tomamos Foucault (2004) como referência para pensar o conceito de ética. Para o autor, a ética diz respeito ao modo como o sujeito trabalha sobre si mesmo a fim de conduzir-se diante de um código ou prescrição de condutas morais. Diante de determinadas regras, há diferentes possibilidades de praticá-las, de conduzir suas ações, e a ética seria o exercício do sujeito sobre si mesmo "não apenas para tornar seu comportamento conforme uma regra dada, mas sim para tentar transformar a si mesmo em sujeito moral de sua conduta" (FOUCAULT, 2004, p. 213). Nesse sentido, a ética é exercício de liberdade na definição de formas de condução da existência, da participação social, da relação como o outro. "A liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade" (FOUCAULT, 2004, p. 267).

subjetivadas/os. Ora reforçando modos de ser que reproduzem valores calcados numa moral cristã, filantrópica, rotulando, prescrevendo para o outro modos de vida, tutelando. Ora apostando em outras formas de vida, de encontro com o outro e de uso dos equipamentos estatais, tanto quanto possível, no sentido de expandir as multiplicidades de modos de conduzir a própria vida. Pensar esses meandros da atuação na máquina estatal nos quais estamos envoltas/os

> [...] permite que tornemos mais complexos os atos do presente; permite, também, que tenhamos uma dimensão ética de nossas próprias ações em relação às ações e à condução dos outros – uma preocupação eminentemente educacional (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 124).

É a aposta na força transformadora que podem ter os processos formativos disparados nas escolas (embora não apenas nelas) que nos aproxima da construção de críticas e lutas por políticas públicas que possibilitem condições para a efetivação de encontros potentes entre vidas nos espaços escolares. E é nesse sentido que esta pesquisa se produz, buscando analisar questões que perpassam os processos formativos no âmbito do Pronatec, naquilo que envolve capturas em lógicas de precarização da formação e também nas apropriações e ressignificações que trabalhadoras/es e estudantes fazem dessa política em sua execução.

Então, passemos à apresentação do modo como a dissertação está organizada. Diversos outros modos de organização seriam e ainda são possíveis e desejáveis para expressar o esforço investigativo-analítico da pesquisa. Por ora, a forma que se forjou no processo foi a seguinte:

No primeiro capítulo, apresentamos sucintamente os princípios metodológicos que guiaram o desenvolvimento da pesquisa; falamos dos espaços pelos quais circulamos, habitamos; dos materiais estudados; dos encontros efetivados no campo, que resultaram em diálogos registrados em entrevistas e diário de campo.

No segundo capítulo trazemos o conceito de governamentalidade desenvolvido por Foucault (1995; 2008a; 2008b; 2013) em sua análise da constituição dos Estados modernos, do liberalismo e do neoliberalismo, para compreender como se forja uma racionalidade política. Trazemos ainda os princípios básicos das formas de organizar o direito público e as políticas sociais no neoliberalismo. Salienta-se, ainda: a importância que o conceito de governamentalidade foi ganhando em nossa análise deu-se pelas questões que emergiam no campo de pesquisa e no estudo das legislações.

Inicialmente não era nossa intenção destinar um capítulo específico para a discussão desse conceito, no entanto, adentrar mais detidamente no pensamento foucaultiano sobre as artes de governar e o neoliberalismo tornou-se imprescindível à medida que fomos avançando na análise do Pronatec. Destarte, o tema ganhou a relevância de um capítulo, sendo o fio condutor do trabalho.

O terceiro capítulo, com o auxílio de Boito (1998), Kuenzer (1999), Weinstein (2000), Peixoto (2008), Santos (2006) e outras/os autoras/es, fazemos um esforço de análise histórica dos programas governamentais de educação profissional desenvolvidos desde a década de 60 até o governo Lula (2003-2010), como forma de perceber algumas questões político-pedagógicas que atravessam esse campo e estão em discussão também no Pronatec e que expressam técnicas de governamentalidade liberal e neoliberal no Brasil.

Para a/o leitor/a que desejar deter-se especificamente nas análises referentes ao Pronatec, consideramos a leitura desse capítulo facultativa, exceto seu último tópico, no qual apresentamos as políticas mais recentes de educação profissional, como o Proeja, e que constituem o contexto no qual o Pronatec se desenvolve.

O quarto capítulo tem o intuito de discutir, mais pausada e especificamente, o Pronatec, com base no estudo das legislações e documentos oficiais, em algumas articulações, ainda tênues, com elementos trazidos da pesquisa de campo. A ênfase da análise é na ação denominada Bolsa-Formação, pois é a principal ação do programa e também a que é desenvolvida pelos Institutos Federais. Trazemos nesse capítulo alguns indicadores, articulando-os à governamentalidade neoliberal e seus princípios.

Em especial, destacamos a análise de questões relativas à inclusão social, ao direito à educação e à mercantilização da educação na implementação do programa. Buscamos também dar visibilidade, nesse capítulo, às análises advindas dos movimentos sociais da educação sobre o programa. Nessa tarefa, nos auxiliaram autoras/es como Lima (2012a, 2012b), Veiga-Neto e Lopes (2007; 2011), Machado e Garcia (2012), Frigotto (2006a; 2007; 2013), Ribeiro (2014), Santos e Rodrigues (2012) e Kuenzer (1999; 2006), entre outras/os.

Finalmente, no quinto e último capítulo, tomamos o conceito de prática no referencial foucaultiano para contribuir em nosso esforço de trazer um pouco da história do Instituto

Federal do Espírito Santo (Ifes) e dos modos instituídos de pensar e organizar a formação, que compõem seu cotidiano. Abordamos práticas e efeitos na/da execução do Pronatec Bolsa-Formação em um *campus* do Ifes, apontando questões relativas à escolha dos cursos, ao trabalho das/os servidoras/es, do habitar dos estudantes beneficiários do programa na escola, os sentidos produzidos no fazer (trabalhar ou estudar).

1 PERCURSO METODOLÓGICO

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá...

(Caminhos do Coração - Gonzaguinha)

Os objetivos que guiaram a feitura desta pesquisa se caracterizaram como questões disparadoras e não como metas a serem alcançadas. Nosso intuito era conhecer efeitos produzidos pela execução do Pronatec na escola e a relação que servidoras/es e estudantes constituíam com o programa, mas não fomos em busca de "provas" ou "dados" que comprovassem uma hipótese já fechada sobre o problema de pesquisa. Tínhamos sim, como já afirmamos, uma aposta ético-político com relação aos processos formativos que se dão em âmbito escolar e as análises sobre o Pronatec feitas pelos movimentos sociais e pesquisadoras/es da educação. E queríamos ter conosco o cuidado para o qual nos alertam Alvarez e Passos (2012, p. 138), de que:

> [...] a ocupação de um território numa pesquisa não pode ser iniciada com um problema fechado, sabendo de antemão o que se busca. Tal posicionamento fecha o encontro com a alteridade do campo territorial, permitindo muitas vezes só encontrar o que já se sabia ou, o que é muito pior, não enxergando nada além dos seus conceitos e ideias fixas.

Assim, o processo de pesquisa e a construção das análises foram se modulando na medida em que íamos nos deparando com questões trazidas pelos encontros da pesquisa de campo. Recorremos ao estudo das legislações e documentos que orientam a execução do Pronatec, como as leis, decretos, portarias, resoluções, documentos referências, relatórios, cartilhas, assim como documentos da escola, como relatórios de Avaliação Institucional e o Plano de Desenvolvimento Institucional, não apenas como ferramentas para nossa entrada no campo. Tais documentos preencheram-se de sentidos no encontro com estudantes e servidoras/es da escola.

A proposta inicial era habitar dois *campi* do Ifes, um deles nosso local de trabalho (no norte do estado) e o outro o *campus* do Ifes que possuía maior histórico de oferta de cursos para jovens e adultas/os e ofertante do Proeja. Algumas conversas foram feitas com servidoras/es e

estudantes do primeiro *campus*, antes da qualificação do projeto de mestrado, em abril de 2014, trazendo as primeiras provocações para pensar a pesquisa. Mas acolhemos a sugestão feita pela banca de qualificação de mergulhar em apenas um *campus*, a fim de buscar maior intensidade em nossas vivências e discussões.

Desse modo, optamos por habitar apenas o segundo *campus*, onde se executava oferta de Proeja. A escolha deste em detrimento daquele em que trabalhava se justifica principalmente porque considerávamos interessante acompanhar a oferta do Pronatec, que tem por público alvo jovens e adultas/os trabalhadoras/es, em uma escola atravessada por tensionamentos e debates a respeito da oferta de EJA na Rede Federal há mais de uma década.

Definimos um *campus* como lócus da pesquisa, no entanto, sem deixar de nos manter atentas aos movimentos que viriam de outros lugares em que esse programa também se efetivava e/ou era discutido. Queríamos ter encontros, dialogar com sujeitos que de algum modo produzissem avaliações, ponderações e práticas de resistência dentro e fora da escola em relação às políticas no campo da educação profissional e de jovens e adultas/os.

Dessa maneira, também compuseram a pesquisa de campo muitos encontros ocorridos em espaços diferentes: reuniões e plenárias do SINASEFE, reuniões do Observatório da Educação (OBEDUC) [11] e do Fórum de Educação de Jovens e Adultas/os do Espírito Santo (Fórum EJA). Embora o Pronatec não seja a pauta principal nesses espaços, em todos eles há debates e problematizações a respeito, na medida em que se constitui como um programa que atravessa as políticas de EJA e da Rede Federal. Diversas informações, documentos, notícias, reflexões que compuseram a construção das análises que tecemos nesta dissertação chegaram até nós por meio dessas redes, nas conversas com companheiras/os, nos debates que ocorriam

[11] O grupo de pesquisa do Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES-INEP) do Núcleo I - PPG-UFES participa do projeto *Desafios da educação de jovens adultas/os integrada à educação profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais* e integra a rede de pesquisa que se constituiu em 2012 e é composta pelos Programas de Pós-Graduação da Universidade de Goiás, da Universidade Federal do Espírito Santo e da Universidade de Brasília. O projeto tem como centralidade o fortalecimento, consolidação e aprofundamento das pesquisas no âmbito da EJA integrada à educação profissional, realizadas a partir da rede constituída pelo Proeja Capes-Setec e busca estabelecer diálogos entre a produção dos Programas de Pós-Graduação em educação da UFG, UFES, UnB, gestores e profissionais da escola básica envolvidos com as políticas e ações da EJA nas diferentes configurações de sua oferta, assumida pelas redes públicas nos sistemas municipais, estadual, distrital e federal e suas relações com o mundo do trabalho (Texto extraído da apresentação do OBEDUC no II Seminário Local OBEDUC/CAPES/INEP/PPGE/UFES). A atuação do OBEDUC e do Fórum de EJA aqui no estado se dá de forma totalmente articulada.

e circulavam nesses espaços. Além de vários diálogos registrados em diário de campo, entrevistamos um participante do Fórum EJA que também compõe o OBEDUC.[12]

O desejo de buscar pistas para a pesquisa não apenas na escola, mas também fora dela, em outros espaços de reflexão e ação, sustenta-se no princípio e na aposta de que os exercícios de lecionar, pesquisar, escrever, enfim, trabalhar e militar nos fóruns, nos sindicatos, nos movimentos sociais, não estão separados. São exercícios que compõem um mesmo movimento e são igualmente práticas de pensamento e de produção/transformação da realidade à qual pertencemos. Afirmamos assim que todas as nossas práticas são produtoras de realidade e, portanto, são políticas (MORAES, 2010).

Voltemos à escola. O fato do *campus* do Ifes escolhido para a pesquisa não ser aquele em que trabalhava fazia com que, de alguma maneira, aquele território não fosse tão familiar e me colocava, em alguns momentos, numa espécie de posição estrangeira, provocando estranhamento, e até certo ponto desconfiança nos sujeitos da pesquisa. Essas sensações eram ainda mais evidentes em determinadas situações pelo fato do tema pesquisado ser um programa do governo federal que dividia opiniões entre servidoras/es e pelo período de ida a campo[13] ter coincidido justamente com o período de eleições presidenciais, uma das mais disputadas nas últimas décadas, em que tal programa era uma das principais propagandas da atual presidente, à época, candidata à reeleição.

Além disso, como nos diz Passos e Barros (2012, p. 150), "toda produção de conhecimento [...] se dá a partir de uma tomada de posição que nos implica politicamente". E assim, o corpo-pesquisadora nunca é um corpo neutro, isento de posições. Ele e suas análises são feitos das marcas de suas histórias, experiências, dos trajetos vividos, dos grupos ao quais se vincula, das posições assumidas, anteriores e atuais. Como nos lembra o poeta no início desse tópico, um corpo é sempre "tanta gente, onde quer a gente vá". E tudo isso compõe o

[12] Um aspecto importante de registrar sobre o grupo é o movimento de resistência no próprio âmbito da produção acadêmica, pois é vinculado formalmente e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em uma das atividades a fala da professora coordenadora do OBEDUC, se referindo à lógica de cobranças da agência de fomento e regulamentação das pesquisas no Brasil, chamou atenção: "a gente entra e não entra, faz um mínimo e resiste no resto". E ainda alguém diz que esse grupo da academia, que se articula também no Fórum EJA, "se submete aos editais com rebeldia, tentando interferir envolvendo os fóruns, os espaços coletivos" (Diário de Campo).

[13] A pesquisa de campo ocorreu entre os meses de setembro e dezembro de 2014.

pesquisar, posições de maior abertura ou fechamento em relação ao acesso a espaços, pessoas e informações.

Nesse sentido, o cuidado no manejo da pesquisa de campo, a construção e escolhas de estratégias metodológicas são centrais para o encaminhamento da pesquisa e fazem parte do processo de formação do corpo-pesquisadora, que está em feitura no próprio ato de pesquisar. Acreditamos que tal formação, manejo e construção não são aprendizados fáceis, demandam tempo de maturação, e são sempre inacabados. Ao voltar aos diários de campo e às entrevistas realizadas e retomar o processo de produção da pesquisa, íamos nos dando conta da condução que demos, avaliando erros e acertos, e outras questões que não haviam emergido no momento dos diálogos em campo, iam se desenhando.

Compreendemos também a existência de limitações de outras ordens, além das temporais e metodológicas que envolvem qualquer pesquisa acadêmica, como a cultura institucional e práticas que atravessam os órgãos públicos, entre eles o Ifes, que ainda preservam práticas privatizantes, personalistas, hierárquicas e autoritárias.[14]

Ao analisarmos o Pronatec, tentando compreender seus efeitos no cotidiano da escola, fomos acessando elementos, práticas, questões que não se restringiam à execução do programa em si, e que colocavam em análise modos instituídos presentificados na escola.

Ao dizer que existem práticas ou modos instituídos[15] no estabelecimento pesquisado, não pretendemos com isso, todavia, afirmar que eles compõem uma realidade estática, delimitada,

[14] Voltaremos a essa discussão no capítulo 4.

[15] Na perspectiva da Análise Institucional, uma instituição é composta de dois elementos que se articulam em movimentos simultâneos: o instituinte e o instituído. O instituído diz respeito àquilo que é estável, que se consolida, se conserva. São formas e práticas que se repetem, invariam, que tendem à constância. Já o instituinte se refere àquilo que varia, que cria, inventa, inova, modifica, que é imprevisível, que promove diferença. Procurando fugir à tentação de uma descrição maniqueísta, que colocaria o conceito de instituído atrelado a práticas conservadoras e reacionárias e o conceito de instituinte sempre próximo de movimentos revolucionários, é importante ver como, no âmbito dos processos instituintes, há o aparecimento de práticas que têm como conseqüência a instituição de modos de funcionamento que esvaziam e enfraquecem a coletividade e a produção e efetivação de espaços e políticas públicas. Práticas estas que, em se consolidando, passam a constituir formas instituídas. Assim também como há formas instituídas que operam em favor do aumento da potência de vida das pessoas e de grupos, e que, para manterem-se assim, potentes, precisam permanentemente abrir espaço, dar passagem às produções que se criam em novos processos instituintes (BAREMBLITT, 2002). Os trabalhadores dessa escola, assim como os demais agentes envolvidos nela (estudantes, familiares de estudantes, etc.), em suas práticas cotidianas, operam modos de fazer educação que podem atualizar as formas já instituídas ou disparar novos processos instituintes.

única, absolutamente anterior e independente de nós, que por meio da pesquisa seria descoberta ou desvendada, como pressupõe a abordagem científica clássica. Antes, tomamos como direção, como nos diz Moraes (2010), que são nossas práticas que fazem existir realidades, portanto a realidade está sendo produzida o tempo todo nas e pelas práticas.

Tal afirmação inclui nossas práticas de pesquisa, de produção de conhecimento. Para a autora, um texto nunca é "[...] apenas um texto. É uma materialidade que produz efeitos, conecta-se, articula-se com outros textos, com outras práticas, produz, enfim, uma certa realidade [...]" (MORAES, 2010, p. 40). Portanto, esta pesquisa também contribui para reforçar práticas instituídas na escola ou para provocar rupturas, compondo processos instituintes que ali se forjam.

Nesse sentido, afirmamos o princípio da pesquisa cartográfica de que toda pesquisa é intervenção, pois toda pesquisa gera efeitos no objeto a ser pesquisado e em quem pesquisa. "Conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção", como nos dizem Alvarez e Passos (2012, p. 131).

É por esse motivo que afastamos dos objetivos dessa pesquisa qualquer pretensão em representar, demonstrar ou explicar o que "é" a experiência do Pronatec no(s) Instituto(s) Federal(s), como uma generalização, totalidade ou realidade invariável, uniforme e extensiva a todos os *campi*. Antes, afirmamos o caráter local, situado e provisório desta pesquisa quando se propõe não a descrever um objeto delimitado e atemporal, mas sim a acompanhar um processo e seus efeitos, que ocorrem num determinado tempo e local, e numa determinada configuração de arranjos sociais (BARROS; KASTRUP, 2012).

Assim, tentando exercitar tais referenciais e nos guiar por eles, lançamo-nos no cotidiano da escola, expondo-nos aos encontros que ali se dariam no decorrer daqueles meses. Os caminhos percorridos na pesquisa não foram lineares, pois não pesquisamos sozinhas. Pesquisamos com a escola e as práticas exercidas ali, com as pessoas que a habitam, com suas rotinas, agendas, imprevistos, preocupações, receios, apostas, indignações, que às vezes são ditas e outras vezes não, e algumas vezes aparecem nos olhares, gestos, no silêncio. Outras

vezes são ditas porque o espaço da pesquisa torna-se um espaço onde dizer é possível. E a pesquisa torna-se, assim, um lugar de visibilidade para questões que, por vezes, não podem ser produzidas ou ditas em outros espaços.

Não definimos critérios fechados ou que buscassem uma representatividade quantitativa em relação aos sujeitos da pesquisa. A preocupação que nos movia era a de desenvolver um corpo capaz de ouvir a multiplicidade de vozes que habitam a escola, com sensibilidade para perceber as potencialidades existentes em cada diálogo, programados ou não. E não passamos imunes a eles. Os encontros produziam sensações que às vezes reverberavam por dias ou semanas, produziam alegria, tristeza, força, indignação, desejo de continuar, de parar.

Com alguns sujeitos, um único encontro produziu uma entrevista. Com outros, vários encontros se desdobraram em entrevistas. Algumas entrevistas deram-se em grupo: com um grupo de 5 estudantes do Pronatec Bolsa-Formação; outra com uma dupla de servidoras/es em função de coordenação do programa e outra com uma dupla de técnicos administrativos não atuantes no programa. Com tantos outros sujeitos os encontros não tiveram forma de entrevista e nem foram gravados, sendo registrados por meio de diário de campo. O total de sujeitos participantes da pesquisa, dessa forma, não se restringe ao número de entrevistadas/os.

As falas de diversos sujeitos da pesquisa, tanto servidoras/es quanto estudantes, iam apontando para outros sujeitos, por vezes desconhecidos para nós, e que buscávamos para conversar/entrevistar, resultando em outros encontros.

Entrevistamos 14 servidoras/es que atuam ou atuaram no Pronatec Bolsa-Formação (Brasil Miséria; Mulheres Mil) na escola: 4 na função de coordenação, 5 na docência (uma das quais também exerce função de coordenação) e 6 técnico-administrativas/os, nas funções de orientação e supervisão pedagógica, registro acadêmico, financeiro e compras.

As conversas não tiveram um roteiro fechado. Eram disparadas perguntas como: como ficou sabendo do Pronatec? Como foi/está sendo sua experiência nele? Que considerações você faz sobre o programa? Os diálogos eram disparados a partir da experiência do sujeito com o programa e todas as outras questões iam se produzindo na conversa. Em algumas delas, principalmente no caso das conversas com coordenadoras/es do programa, algumas questões

tiveram o objetivo de obter informações administrativas, mais específicas da organização do programa.

Com aqueles que não tinham relação direta com o programa, as conversas informais registradas em diário de campo foram bem mais recorrentes do que as entrevistas, ultrapassando uma dezena de servidoras/es, sendo difícil afirmar uma quantidade exata. Além disso, entrevistamos 5 servidoras/es que não atuam no Pronatec, em função pedagógica e de docência. Disparávamos os diálogos perguntando: como você tem sentido o Pronatec aqui na escola, na relação com seu trabalho? O que pensa e ouve sobre ele?

Importante ressaltar mais uma vez que todas/os servidoras/es com quem conversamos atuam em uma ou mais das outras modalidades: Proeja; cursos técnicos concomitantes e integrado; cursos superiores; cursos de pós-graduação.

A fim de nos aproximarmos das/os estudantes e acompanhar um pouco mais de perto a execução do programa, freqüentamos as aulas de uma turma da Bolsa-Formação[16] que ocorriam dois dias na semana pelas manhãs, durante quase 3 meses. Durante esse período, foi possível conversar com as/os 10 estudantes que freqüentavam o curso, conhecer um pouco de suas histórias, experiências e avaliações sobre o programa. Com algumas/alguns foi possível construir uma proximidade maior – em especial uma estudante que, além de fazer o curso do Pronatec também era estudante do Proeja. Foi possível, além das conversas diárias, realizar uma entrevista coletiva com um grupo de 5 estudantes dessa turma, como já nos referimos.

Ao longo da pesquisa de campo, tanto servidoras/es quanto estudantes se referiam a estudantes que haviam concluído o Pronatec e ingressado nos cursos do Proeja na escola. Assim, fomos em busca de conversar com alguns desses sujeitos, sendo possível entrevistar 3 deles: uma estudante que concluiu o curso ofertado pelo Pronatec Mulheres Mil e foi cursar Segurança do Trabalho, e dois estudantes egressos do Pronatec Brasil Sem Miséria que foram cursar Metalurgia.

[16] Como dissemos anteriormente, e explicaremos melhor no terceiro capítulo, a Bolsa-formação é uma das ações do Pronatec que o Ifes executa. Não foi possível acompanhar a turma desde o início, pois as aulas começaram no mês de junho e iniciamos a pesquisa de campo em setembro, portanto acompanhamos apenas o último dos 3 módulos/disciplinas, até o término em dezembro de 2014. As aulas ocorriam apenas dois dias na semana, por isso apesar da carga horária baixa, o curso se estendeu.

Nesse tempo na escola destacamos como fundamentais os diálogos que ocorriam na participação em eventos, nos corredores, salas, pátios, biblioteca, portaria, teatro e nos tantos lanches e almoços compartilhados na cantina, no restaurante popular, praças e padarias no entorno da escola, com estudantes e servidoras/es.

Tentávamos produzir as entrevistas – e os diálogos, de modo geral – não simplesmente como busca de informações objetivas a respeito da execução do programa na escola mas, sobretudo, como forma de fazer da entrevista um espaço-tempo em que a experiência do sujeito em seu trabalho fosse produzida, e não apenas acessada, contada, como instância pertencente ao passado. Nessa perspectiva,

> Devido ao caráter pragmático da linguagem, toda entrevista é produtora de realidades, de experiências, consequentemente, é preciso estar atento aos modos de proceder na construção da experiência ao longo da entrevista, a fim de promover sua abertura às variações, às multiplicidades para impedir seu fechamento em perspectivas totalizantes (TEDESCO et.al. 2013, p. 307).

Embora fosse essa a nossa diretriz nas conversas, nem sempre essa postura conseguia ser efetivada, principalmente por se tratar de um exercício novo, uma nova forma de pensar/praticar tal procedimento metodológico, que exige deslocamento de modos ainda cristalizados de escuta/diálogo com o outro. Como nos afirma Bourdieu (1997), sociólogo muito experiente no manuseio dessa ferramenta, não é simples colocar em prática uma postura de escuta ativa, que não se confunda com a tentativa de não-intervenção das entrevistas não dirigidas ou com o dirigismo do questionário. Conforme o autor, é um desafio muito grande para o entrevistador tornar a entrevista num momento interessante, com questões interessantes, no qual o diálogo se produza em uma continuidade atraente e franca:

> [...] é difícil concentrar continuamente sua atenção no que está sendo dito (e não somente nas palavras) e antecipar as perguntas capazes de se inscreverem "naturalmente" na continuidade da conversação seguindo uma espécie de "linha" teórica. Isto quer dizer que ninguém está livre do efeito de imposição que as perguntas ingenuamente egocêntricas ou, simplesmente desatentas podem exercer, e, sobretudo, ninguém está livre do efeito contrário que as respostas assim extorquidas correm o risco de produzir no analista, sempre disposto a levar a sério, na sua interpretação, um artefato que ele mesmo produziu sem o saber (BOURDIEU, 1997, p. 696).

Com essa análise, o autor coloca em evidência o caráter de produção do processo de entrevistar, desde seu preparo até a análise das falas, no qual o entrevistador não é um mero coletor de informações objetivas. Tedesco et.al (2013) afirmam que tanto as falas da/o

entrevistada/o quanto as da/o entrevistador/a são provocadas, produzidas e cultivadas mutuamente. Nesse sentido, corroboramos com Moraes (2010, p. 30) quando nos diz que a "experiência de interrogar o outro envolve um processo de transformação que não se passa apenas para o interrogado, senão também para aquele que interroga".

Importante dizer que todas as questões produzidas durante a pesquisa de campo no encontro com os sujeitos, que serão analisadas nessa dissertação, apontam para a impossibilidade de buscar coerências ou análises unívocas em nossos problemas. Ao contrário, elas exigem que ampliemos e multipliquemos os sentidos da análise para compreender a complexidade[17] em que estão enredadas, muitas vezes produzindo novos problemas, pois

> [...] o que é incontroverso ou inequívoco não oferece, para a cartografia, nenhum privilégio na produção de conhecimento. Para a cartografia, os dados não se constituem como tais porque são passíveis de verificação ou de reprodução. O conhecimento a ser produzido e compartilhado pela pesquisa cartográfica abrange as zonas de ambigüidades, acolhendo a experiência sem desprezar nenhuma de suas faces, seja a da objetividade, seja a da subjetividade (BARROS; BARROS, 2013, p. 375).

Nesse sentido, podemos dizer que os "dados" produzidos no campo de pesquisa, embora tenham sido disparados pelo intento de investigar um objeto com um contorno mais preciso, um programa governamental, se configuram como questões que se conectam e abrem para outras múltiplas relações, inclusive algumas aparentemente externas à pesquisa, exigindo assim um tratamento analítico não restritivo, incluindo outras relações que compõem "as condições de emergência do objeto" (BARROS; BARROS, 2013).

Nesse trabalho, ao discutirmos questões referentes à execução do Pronatec/da Bolsa-Formação em um *campus* do Ifes, trouxemos também elementos da racionalidade política neoliberal; da história dos programas governamentais de qualificação profissional já realizados no Brasil no bojo das políticas sociais; buscando problematizar concepções e práticas que atravessam o campo da formação e do direito à educação.

É preciso dizer que muitas foram as dificuldades em delimitar e selecionar, de tudo o que produzimos na pesquisa, o que entraria para ser discutido no texto da dissertação e com que

[17] Conforme Heckert (2007a, p.1), analisar buscando perceber a complexidade é atentar para a "heterogênese dos processos, contrapondo-se às explicações causais e lineares. [...] Complexo diz respeito à imprevisibilidade e variabilidade que constitui o vivo, à multiplicidade de vetores que produzem determinada prática, determinado objeto".

organização isso se daria, visto a amplitude, a riqueza e as muitas conexões que cada fala, cada encontro trouxeram, nos tomando de forma intensa. Esse não é um exercício fácil, pois como nos alertam Deleuze e Parnet (1998, p. 65):

> O escritor inventa agenciamentos a partir de agenciamentos que o inventaram, ele faz passar uma multiplicidade para a outra. O difícil é fazer com que todos os elementos de um conjunto não homogêneo conspirem, fazê-los funcionar juntos (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 65).

Tentamos então, seguir o conselho de Gonzaguinha e manter nossas escolhas "nos caminhos onde bate bem mais forte o coração"...

2 A GOVERNAMENTALIDADE COMO CONCEITO-FERRAMENTA PARA PENSAR O PRONATEC

> *[...] então eu acho assim, o governo, ele, não sei se isso é maquiavelicamente pensado, não sei se a gente pode colocar assim, mas ele se move muito bem, porque não foi à toa que a Dilma pronunciava reiteradamente o Pronatec [na campanha eleitoral], ela sabe que tem um respaldo popular em relação às pessoas, porque vai de encontro a... Isso é muito complicado... Porque você trabalha com o pressuposto do mínimo, do mínimo... Porque a população que nunca teve nada vai se agarrar a isso e elas... As pessoas transformam isso em outras coisas? Concordo, mas enquanto política pública né... (Entrevista 11).* [18]

Trazemos essa fala feita por um membro do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultas/os avaliando o Pronatec, como questão que animou todo nosso percurso de investigação e expressa bem o caminho sinuoso pelo qual os problemas e as análises se desenvolvem. Ao dizer que o governo se move muito bem, implementando um programa educacional de apelo populista, a/o educador/a, participante de um movimento social que produz interlocuções com o poder público no campo do direito à educação, abre um campo problemático complexo: como o governo atua? Como esse programa de educação profissional, o Pronatec, articula a relação entre Estado e população? Quais objetivos o conformam? Quais efeitos produzem? Como a população se porta e se move na relação com ele? O que se problematiza, em suma, é o tensionamento que existe e se estabelece permanentemente entre as ações do governo e as ações da população, sendo as políticas públicas a superfície de contato dessas relações.

A relação entre governo e população, bem como as políticas sociais – inclusa a educação – são produzidas dentro de um campo de práticas, de concepções, de lutas, que constituem uma racionalidade[19] política, e não podem ser pensadas fora dela. Como nos alertam Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 950):

---

[18] Optamos por identificar os sujeitos entrevistados pela ordem em que as entrevistas foram realizadas. Inspiramos-nos em Miguel (2014) no que se refere à diferenciação da formatação das falas dos sujeitos e dos diários de campo, distinguindo-as das citações dos autores. As falas do campo são disparadoras da pesquisa e por isso ganham destaque ao virem em fonte 11, estarem em itálico e terem outro alinhamento.

[19] Racionalidade para Foucault (2006) diz respeito à lógica interna que anima um campo, um processo, uma experiência social. Ao investigar a loucura, a prisão, a sexualidade, o Estado, etc. o autor não partiu ou buscou desenvolver uma teoria: "Meu trabalho não tem como objetivo uma história das instituições ou uma história das ideias, mas a história da racionalidade, tal como ela opera nas instituições e na conduta das pessoas. A racionalidade é o que programa e orienta o conjunto da conduta humana. Há uma lógica tanto nas instituições

> Como em qualquer outra questão social, é preciso sempre examinar detida e cuidadosamente os elementos que estão em jogo, em termos de suas proveniências e emergências, articulações, superposições, especificidades, efeitos. Convém, também, distinguir as variáveis que temos diretamente à nossa disposição daquelas que fogem ao nosso controle.

Pensamos, juntamente com os autores, que o conceito de governamentalidade desenvolvido por Foucault (2008a, 2008b) nos ajuda nesta tarefa de analisar nosso momento presente, a racionalidade política na qual estamos imersos, que definem os modos como o governo conduz as políticas que tocam diretamente em nossas vidas e assim, pensarmos também nas relações que estabelecemos com elas.

O autor desenvolveu o conceito de governamentalidade nos cursos Segurança, Território e População e Nascimento da Biopolítica nos anos de 1977-1979 no Collège de France, quando investigou mudanças ocorridas no exercício da soberania política nos Estados Ocidentais. O interesse de Foucault não foi estudar o Estado ou o poder "em si mesmo". O objetivo do autor era compreender os modos pelos quais nos tornamos sujeitos. Com esse intuito, ele investigou as relações de saber e de poder, pois elas medeiam os processos de subjetivação, os processos pelos quais nos tornamos o que somos. Foi assim que o filósofo chegou ao tema do Estado, pois na modernidade, as relações de poder e saber constituídas nas instituições estatais passaram a ter lugar privilegiado em tais processos. Assim, ele se interessou por pesquisar os "tipos de racionalidade que são postos em ação nos procedimentos pelos quais a conduta dos homens é conduzida por meio de uma administração estatal" (FOUCAULT, 2008a, p. 437).

É interessante o uso do termo "maquiavelicamente pensado" na fala do educador que abre esse tópico, pois é justamente com a literatura anti-maquiaveliana que Foucault vai dialogar na análise que faz sobre a relação do Estado e a população no âmbito da constituição do Estado Moderno. Para o autor, o que possibilitou ao Estado chegar à sua forma atual, tal qual a conhecemos, foi que ao longo da constituição dos Estados ocidentais as relações de poder foram sendo, pouco a pouco, racionalizadas, exercidas, cruzadas, atravessadas, pelas instituições do Estado.

---

quanto na conduta dos indivíduos e nas relações políticas. Há uma racionalidade mesmo nas formas mais violentas. O mais perigoso, na violência, é sua racionalidade" (FOUCAULT, 2006, p. 319). Assim, racionalidade para o autor se diferencia de racionalização, essa entendida como processo de reflexão filosófica que se afastaria ou se oporia a uma não-razão: "Considero a palavra racionalização perigosa. O que devemos fazer é analisar racionalidades específicas mais do que evocar constantemente o progresso da racionalização em geral" (FOUCAULT, 1995, p. 233).

Foucault se refere às relações de poder como exercícios de poder. Poder entendido não como objeto ou atributo que se detém permanentemente, que se possui e que se impõe, como uma instância ou substância centralizada em um indivíduo ou instituição, como o Estado. Ele é entendido como um "um modo de ação sobre a ação dos outros", de "governo dos homens, uns pelos outros" (FOUCAULT, 1995, p. 244). As relações de poder não devem ser confundidas com dominação, sujeição do outro por meio do uso da violência, ou num outro extremo, como consentimento ou consenso, embora estes também sejam alguns de seus efeitos. Mas as relações de poder prescindem deles. São efeitos possíveis e não sua "natureza".

> De fato, aquilo que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes. Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-Ia. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que "o outro" (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Só se pode exercer poder, ou seja, conduzir a conduta dos outros, agir sobre a ação dos outros, justamente porque esse outro tem um certo espaço de decisão de sua própria condução, a condução de si. Relações de poder entendidas, portanto, como criação de diferentes formas de conduzir, induzir, estimular, influenciar a condução da vida e as decisões de sujeitos "livres", individuais ou coletivos, que por sua vez, "têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer" (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Quando Foucault afirma que na modernidade as relações de poder passaram a ser atravessadas pelas instituições do Estado não quer dizer que elas tenham sido confinadas, centralizadas ou reduzidas ao "domínio" deste, pois as relações de poder não emanam do Estado, ao contrário, são anteriores a ele e estão presentes em todo o tecido social, distribuídas microscópica e capilarmente em todas as relações humanas. A questão é que, na modernidade, o Estado passou a ser um espaço muito visível de efetivação das relações de poder quando passou a agir deliberadamente sobre a conduta da população, passando a ter por meio e fim agir não apenas sobre os corpos dos indivíduos por meio da violência ou da disciplina, mas sobre a

ação das pessoas, quando passou a governar esses sujeitos. O sentido das palavras "governo" ou "governar", no século XVI, não se referia estritamente ao governo do Estado, mas designava toda uma

> [...] maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política e econômica, mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros (FOUCAULT, 1995, p. 244).

A estatização, ou a apropriação pelo Estado, das artes de governar, das relações de poder, estas entendidas como a arte ou o jogo de conduzir a conduta dos outros, de agir sobre a ação dos outros, não apenas sobre os corpos individuais, mas também como população, é o que caracteriza o fenômeno que o autor chama de governamentalização dos Estados modernos. O poder performado pelo Estado na modernidade se modifica em função das exigências de ajuste do próprio capitalismo, que precisará não apenas exercer controle sobre os corpos, mas também ajustar os fenômenos da população aos processos econômicos capitalistas (PELBART, 2003). O surgimento de um modo de exercer poder sobre a vida dessa população e de seus indivíduos, que Foucault (2008b) nomeará de biopoder, será empregado pelo Estado por meio de diversas técnicas, entre elas as políticas.

Quando passa a agir assim, Foucault (1995) nos diz que o Estado ganha ainda mais força de controle sobre as pessoas do que tinha quando se fundamentava na figura do príncipe que exercia sua soberania por meio da violência sobre os corpos. A esse respeito o autor nos diz:

> [...] a maior parte do tempo, o Estado é considerado um tipo de poder político que ignora os indivíduos, ocupando-se apenas com os interesses da totalidade ou, eu diria, de uma classe ou um grupo dentre os cidadãos. E isto é verdade. Mas eu gostaria de enfatizar o fato de que o poder do Estado (e esta é uma as razões da sua força) é uma forma de poder tanto individualizante quanto totalizadora. Acho que nunca, na história das sociedades humanas – mesmo na antiga sociedade chinesa –, houve, no interior das mesmas estruturas políticas, uma combinação tão astuciosa das técnicas de individualização e dos procedimentos de totalização (FOUCAULT, 1995, p. 236).

Desse modo, o poder exercido pelo Estado, pautado em racionalidades capitalistas, "assujeita na justa medida em que subjetiva. Assujeitar e subjetivar são, portanto, ações distintas porém inseparáveis no exercício do poder na modernidade" (BENEVIDES; PASSOS, 2005, p. 565). Assim, a ação do Estado sobre as ações da população por intermédio de suas políticas,

equipamentos e outras táticas, não apenas operam para mantê-las capturadas em suas redes forçosamente, mas as subjetivam de modo a desejam estar nessas redes. Produção de subjetividades subservientes, moduladas aos seus princípios.

Os princípios que regem o Estado no exercício de poder sobre a população, nos diversos procedimentos de conduzir a ação da população, de controlá-la, de agir sobre ela, de regulá-la, enfim, de governá-la, variam de acordo com as racionalidades políticas que constituem os diferentes momentos históricos do capitalismo ocidental, envolvendo lutas entre as classes, relações de forças, resistências. Essas racionalidades ocasionaram diferentes formas de governamentalidades, ou seja, formas de condução da conduta da população.

O filósofo fez um longo percurso investigativo sobre as racionalidades que constituíram as diferentes governamentalidades que os Estados ocidentais performaram até chegar à sua expressão atual, o neoliberalismo. Que racionalidade de Estado é essa que chamamos neoliberal? Como chegamos a ela?

Seria muito pretensioso de nossa parte, considerando as limitações de tempo, espaço e abrangência que a pesquisa impõe, retomarmos tal discussão com a profundidade e densidade com as quais o autor a desenvolve ao longo dos anos e dos cursos que ministrou, quando faz um minucioso estudo sobre o tema da pastoral cristã, das formas de governo político desde o século XVI até ao neoliberalismo alemão e americano. Mas nos próximos tópicos vamos puxar fios do trabalho do autor, tentando esboçar algumas dessas questões, nos concentrando apenas nos elementos que acreditamos nos auxiliar diretamente na análise que propomos fazer nesta pesquisa.

É importante fazer essa retomada para compreender a racionalidade política neoliberal na qual o Estado brasileiro se firma, influenciada principalmente pela cultura e tradição norte-americana, ou mais especificamente estadunidense, que figura como principal potência dentro do jogo imperialista contemporâneo e cujos preceitos hegemonizam os diversos organismos internacionais que direcionam políticas para os países de capitalismo dependente, como o nosso, e os demais países da América Latina. Essa compreensão nos ajuda a analisar como o programa governamental de educação profissional que analisamos nessa pesquisa, o Pronatec, se inscreve no bojo das políticas e programas governamentais que estão entre as táticas

utilizadas pelo governo para operar a regulação das vidas das pessoas, a condução de suas ações, dentro de uma racionalidade política e uma governamentalidade neoliberal.
A partir de várias leituras e análises, consideramos que tal programa e em especial uma de suas ações, a Bolsa-Formação, desenvolvida na escola pesquisada, atualiza a racionalidade e governamentalidade neoliberal: a teoria do capital humano, a concepção de inclusão apoiada em políticas de renda mínima e a concepção utilitarista do direito público. Princípios estes que possibilitam a economia de mercado organizada pela lógica concorrencial.

2.1 DAS ARTES DE GOVERNAR À CRISE DA GOVERNAMENTALIDADE LIBERAL (RAZÃO DO ESTADO MÍNIMO)

No contexto da superação dos Estados feudais, que foram dando lugar aos Estados territoriais, administrativos, tem lugar um campo que o autor chama de "artes de governar" em crítica ao modelo de soberania que vigorava ancorado no poder pastoral cristão. Essa já era uma temática existente desde a Antiguidade, em escritos que visavam aconselhar os príncipes no exercício de sua soberania, mas também em outros campos da vida individual e social, como por exemplo, o tema do governo de si, no caso dos estóicos, ou da vida espiritual, que se ocupava de governar as práticas das pessoas tendo em vista a salvação das almas. A Reforma e a Contra-Reforma também foram importantes eventos que contribuíram para esse contexto de crítica, pois colocaram em discussão justamente o "modo como se quer ser espiritualmente dirigido para alcançar a salvação" (FOUCAULT, 2013, p. 408).

A soberania política se dava conforme o modelo maquiaveliano do príncipe, Estado de poder centralizado em um soberano, esse estabelecia com seu principado uma relação de exterioridade, transcendência, pois ele não pertencia ao principado, ele o adquiria por hereditariedade ou por conquistas de guerra. O objetivo exclusivo era a preservação e expansão de seus territórios e de seu poderio, o domínio e a incorporação de outros territórios, com vistas à formação/unificação de um império, e seus súditos eram tidos apenas como um elemento que compunha seu principado, numa relação de propriedade, e dominados por meio

de um controle disciplinar sobre seus corpos individualmente.[20] Ao soberano cabia decidir sobre a vida e a morte, entre deixar viver e fazer morrer.

Para exercer sua soberania, utilizava-se da violência, da tradição ou da aliança com outros príncipes. Por não se ancorar em vínculos naturais ou jurídicos, a relação entre príncipe e principado era frágil, ficando ameaçada, externamente, pelo perigo de outros príncipes atacarem e dominarem seu território e, internamente, por não existirem razões "plausíveis" que justificassem a submissão dos súditos. Assim, a obra de Maquiavel tratava de ensinar ao príncipe habilidades para governar seu principado, de modo a contornar as fragilidades representadas pelos perigos externos ao reino e a necessidade de manipulação das forças internas, a fim de manter protegido e conservado seus domínios.

Foucault investigou a literatura anti-maquiavelista que trazia princípios diversos destes para o campo da arte de governar o Estado e que pouco a pouco serão incorporados à relação soberano-principado. Essa deveria ser de interioridade, de imanência, pois o governo na sua forma política era apenas uma das múltiplas práticas de governo que atravessavam e englobavam todos os demais domínios sociais, passando pelo bom governo de si (moral), o bom governo da família (economia), até chegar ao bom governo do Estado (política), numa relação de continuidade entre elas, ascendente e descendente. A relação ascendente pressupõe que quem quiser governar bem o Estado deverá saber governar bem a si mesmo e sua família. O sentido descendente afirma quese o Estado estiver sendo bem governado, isso possibilitará que também os pais de família governem bem suas famílias, e cada súdito, individualmente, também governe adequadamente a si mesmo.

A gestão da família, que tem o nome de economia, está no centro do movimento de continuidade ascendente e descendente entre o governo do Estado e dos indivíduos. Essa noção primária de economia, que se refere à administração/governo da família pelo seu chefe maior, o pai, esse sendo conhecedor profundo de cada e todos os detalhes, elementos e acontecimentos inerentes à casa e tudo nela incluso, que trata da segurança, da alimentação, saúde de cada membro da família, dos empregados, das despesas, das propriedades, das alianças com outras famílias, etc, deveria ser o novo modelo de como governar o Estado:

[20] Podemos citar como formas desse controle disciplinar sobre os corpos toda uma rede de instituições que começam a surgir: escolas, oficinas, exércitos, hospitais, prisões, etc.

> Governar um Estado significará portanto estabelecer a economia no nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto a do pai de família (FOUCAULT, 2013, p. 413).

Nesses termos, a arte de governar seria "precisamente a arte de exercer o poder segundo o modelo da economia" (FOUCAULT, 2013, p. 413). Assim, essa teoria sobre a arte de governar se difere do modelo maquiaveliano, pois não concebe o governo apenas como a habilidade (sabedoria, prudência, etc.) de manter e proteger um território. O governo deve se encarregar de governar os homens e as "coisas" que estão em relação nesse território:

> [...] riquezas, recursos, os meios de subsistência, o território em suas fronteiras, com suas qualidades, clima, seca, fertilidade, etc; os homens em suas relações com outras coisas que são os costumes, os hábitos, as formas de agir ou de pensar etc.; finalmente, os homens em suas relações com outras coisas ainda que sejam acidentes ou as desgraças como a fome, a epidemia, a morte etc. (FOUCAULT, 2013, p. 415).

Para o príncipe de Maquiavel, assim como o era na Idade Média, a finalidade do governo era manter a obediência dos súditos "para seu próprio bem", ou para conduzi-los à salvação, e manter seu próprio principado por meio de leis. Nessa nova arte de governar, o governo passa a ter finalidades múltiplas e específicas, por exemplo, fazer a população se multiplicar, controlar a questão do abastecimento, aumentar ao máximo a riqueza, etc. Para fazer valer suas finalidades, no entanto, não se trataria apenas de usar de leis, "mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas" (FOUCAULT, 2013, p. 418). Nesse sentido, ganha força o uso e a intensificação de instrumentos e táticas diversas para a condução dos processos que o governo dirige para alcançar suas finalidades.

O mercantilismo foi influenciado e, ao mesmo tempo, indutor dessa nova forma de exercer o governo, pois se intensificou o uso da navegação e de outros meios de transporte, promovendo o aumento no trânsito de pessoas e mercadorias entre territórios, e, consequentemente, o crescimento das cidades, sendo fator determinante para o deslocamento do interesse do Estado em apenas manter protegidas as fronteiras de seu território e tudo o que nele estava contido, para a questão do governo das "coisas" que circulam em tal território. Para tanto, ainda que de forma rudimentar, criaram-se técnicas para controlar as relações efetivadas entre pessoas e entre estas e objetos, mercadorias, a fim de manterem-se condições de vida e de segurança dentro dos territórios, como a questão do abastecimento alimentar,

evitar revoltas, tumultos e situações de desordem. A estatística surge como importante ferramenta para uso do Estado.

Aparece assim um novo elemento: a população, que passa a ser objeto das tecnologias políticas de poder. A finalidade do governo, sua preocupação, é de conduzir a população através de instrumentos de indução diretos ou indiretos, pois

> [...] a população aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo que como força do soberano; a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, ante o governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça. O interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais daqueles que a compõem – constituem o alvo e o instrumento fundamental do governo da população (FOUCAULT, 2013, p. 425;426).

Nesse sentido, aprimora-se o campo do saber da economia que trata de incluir em suas análises os temas da população, fazendo emergir a economia política como ciência do governo. A arte de governar toma a forma de ciência política.

Juntamente com todas essas transformações apresentadas, o paradigma da expansão do Estado para tornar-se império, como no modelo anterior, declinou – pelo menos em termos territoriais. Construía-se uma racionalidade da soberania política mais centrada nesse novo modo de pensar o governo, centrado no "governo dos homens" de seu próprio Estado. Cada Estado deve ocupar-se de sobreviver, de manter-se forte, rico, sólido e permanente, na relação com os demais Estados. Foucault diz que essa mudança é o nascimento de uma razão de Estado. Ele tem uma razão própria, ou antes, sua própria racionalidade, não deduzida de leis divinas ou transcendentes. Nessa lógica, não se trata mais de saber se o soberano é legítimo ou não (por critérios divinos ou atributos pessoais), mas o quanto domina técnicas racionais para efetivar a realização dos interesses desse Estado o qual governa que, por sua vez, tem como razão maior continuar existindo como tal.

Para o autor, a arte de governar ganhará maior consistência no contexto de desenvolvimento do capitalismo, após a explosão demográfica ocorrida no século XVII, com o aumento da produção agrícola, a abundância monetária, o desenvolvimento da economia, juntamente com o aparecimento do problema da população, que era embrionário na época do mercantilismo. A economia e o governo baseados no modelo familiar não respondem questões referentes à

população, pois a estatística vai mostrando que ela tem seus fenômenos próprios: epidemias, fomes, migração, questões de trabalho, pobreza e riqueza, mortalidade, natalidade e que tudo isso tem impactos econômicos. A centralidade da família, então, sofre um deslocamento: de um modelo para a economia para um segmento importante da população.

Para governar um Estado ancorado numa nova razão e tendo por objeto de ação a população, as técnicas de governo passaram a se fundamentar num aparato diplomático-militar, com o objetivo de manter a pluralidade e o "equilíbrio" na relação com os outros Estados; num aparato de polícia, essa tida como gestão interna, conjunto de técnicas de controle e de regulação interna da população, num contexto de urbanização. Na intercessão dessas duas tecnologias de governo (interna e externa), encontrava-se o mercantilismo, como forma de aumentar a riqueza do Estado, pelo crescimento da população, o comércio e a circulação monetária, e manter uma relação de concorrência com os outros Estados (FOUCAULT, 2008a, 2008b).

Houve então um deslocamento de um "Estado territorial e disciplinar", numa relação de controle sobre corpos individuais pertencentes a um território e suas fronteiras, para um "Estado de população e segurança" que mantêm o controle capilar não apenas sobre os corpos docilizados, com o objetivo de governá-los individualmente, mas também coletivamente nas suas mais diversas relações (REVEL, 2011). Isso não significa a substituição de um modelo pelo outro, ao contrário: o governo das populações tem, no poder disciplinar, a condição primeira de sua possibilidade. O que houve foi uma mudança de tônica, de objetivos, de problemas, de técnicas, de um saber político que passa a girar em torno da questão de como governar os homens em seu conjunto, como população, e regular as atividades que dizem respeito às suas vidas.

É no âmbito da preocupação com os fenômenos próprios da população que Foucault (2008b) vai falar da emergência de um biopoder sobre a vida, agregando-se aos dispositivos de disciplina sobre os corpos individuais técnicas de condução da mesma. Nomeiam-se fatores, comportamentos, fenômenos considerados perigosos à "boa" conservação da população e, em nome da segurança e da defesa dela, criam-se diversas biopolíticas, ou seja, procedimentos não apenas legislativos, de gestão e de controle direto sobre a vida, em especial a vida biológica. Nessa lógica, justificam-se práticas governamentais sobre determinadas pessoas ou

grupos de pessoas, caso, na análise do governo, elas representem risco a si mesmas, ao restante da população ou à espécie.

Todas essas mudanças ocorridas no seio da problemática do Estado, que colocam a questão central do governo, vão se efetivando de modo a transformar, como nos refere Foucault (2013), os Estados ocidentais modernos em Estados governamentalizados, pois passam a ter como principal característica o atributo de governar, conduzir, gerir a vida da população. O autor cria o termo "governamentalidade" para designar um novo modo de exercício de poder político, característico da formação dos Estados Ocidentais Modernos, que envolve técnicas e táticas, não restritas apenas às leis, que garantem a condução e regulação da população para onde ele quer que ela se dirija, permitindo a sobrevivência e o fortalecimento do próprio Estado, contando com a economia política e os dispositivos de segurança como principais ferramentas.

Assim nos diz o autor:

> Governamentalização do Estado, que é um fenômeno astucioso, pois se efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo se tornaram a questão política fundamental e o espaço real da luta política, a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal etc.; portanto o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido com base nas táticas gerais da governamentalidade (FOUCAULT, 2013, p. 430).

Mas aqui, ao falar de táticas de governo, o autor não se refere apenas às práticas especificamente governamentais, exercidas no âmbito interior do Estado, mas também todas aquelas desenvolvidas pelos sujeitos, pela população, em relação ao Estado, com os outros e consigo mesmos. Ele vai definir governamentalidade como todos os campos estratégicos onde se dão as relações de poder, "no que elas têm de móvel, de transformável, de reversível" (SENELLART, 2008, p. 533). Portanto, para o autor, a análise de uma dada governamentalidade porta também a análise das formas de resistência inerentes a toda relação de poder. Cabe indagar sempre: como resistências possibilitam crises de governamentalidade?

Nesse sentido, é importante ressaltar que o filósofo não formula uma teoria do Estado, pois para ele o Estado não é "um universal", ele é o "efeito móvel de múltiplas governamentalidades" (FOUCAULT, 2008a, p. 106), ou seja, de práticas que produzem e são

produzidas em uma racionalidade que não é estática, nem transcendente, mas sim resultado sempre provisório das relações de poder. Assim, cada crise de governamentalidade produz modulações nas razões do Estado.

A partir do meado do século XVIII, Foucault mostra uma série de transformação nas concepções e práticas no campo do direito e da economia em crítica ao modo de governar com base na razão de Estado. O Estado de polícia, que tudo deve controlar em seus mínimos detalhes, vai sendo modulado. Ganha corpo um princípio que passou a dizer que se governa demais, que a prática governamental precisa de uma limitação, de uma regulação, que ela não pode ser ilimitada. Sob alguns aspectos o governo não deve intervir, pois estaria alterando mecanismos naturais e, se ele não respeitar esses limites, será considerado ineficiente e inábil.

A economia política foi uma ferramenta importante para essa mudança na razão de Estado para um Estado ancorado no liberalismo, numa autolimitação da razão governamental. Ela tinha por objetivos analisar e traçar métodos de produção e circulação de riquezas para garantir a prosperidade da nação e a concorrência entre os Estados e não queria saber se as práticas governamentais eram legítimas ou não, se estão fundamentadas no direito ou não. É em termos de economia que ela pergunta: "quais são os efeitos reais da governamentalidade ao cabo do seu exercício?, e não: quais são os direitos originários que podem fundar essa governamentalidade?" (FOUCAULT, 2008a, p.21).

Aqui, é importante destacar que os liberais fazem uma inversão na lógica de relação entre Estado e governo. No "modelo" anterior, enquanto o primeiro é definido pela demarcação de uma razão própria, que é a de continuar existindo e crescendo, tal realização não estava, todavia, plenamente assegurada. Era por meio do governo máximo que tal objetivo se tornava viável e efetivo –, portanto, dever-se-ia governar muito, mas a baixo custo. Já os liberais inserem a noção de sociedade, advinda da noção de população, para dizer que ela, a sociedade, deve limitar a expansão desenfreada do Estado, para o qual se exigia governo máximo a baixo custo. A lógica deve ser a economia máxima do Estado, a limitação de seu domínio em relação à sociedade. Portanto deve-se sempre perguntar se não se está governando demais.

E a economia política vai dizer que os processos e os objetos sobre os quais a prática governamental atua são da ordem do natural, obedecem a leis naturais, têm uma natureza própria, a qual sua ação deverá respeitar:

> [...] é uma lei de natureza, explicarão os economistas, a de que a população, por exemplo, se desloca para os salários mais elevados; é uma lei de natureza a de que uma tarifa aduaneira protetora dos altos preços dos meios de subsistência acarreta fatalmente algo como a escassez alimentar (FOUCAULT, 2008a, p. 22).

Somente a partir dessas leis naturais dos processos econômicos é que se poderá definir o que o governo deve ou não fazer, sob o risco de, ao negligenciá-las, se submeter ao fracasso. E, se o governo não realiza sua prática da maneira mais adequada a essas "leis naturais", não se dirá que ele é mau, mas sim que desconhece tais leis e talvez esteja atrapalhando seu próprio crescimento. Essas leis naturais se referem ao mercado.

O mercado teve lugar privilegiado na prática governamental desde tempos remotos, e na Idade Média ele era considerado lugar de jurisdição, submetido a diversas regulamentações para que se mantivesse um preço justo, definido tendo em vista o trabalho dos produtores, dos comerciantes e as necessidades de quem consumia. A justiça deveria estar assegurada por "ausência de fraude".

Para os liberais, ele deverá ser liberado das regulamentações, deve-se deixar que o mercado aja por ele mesmo, que as relações de troca ajam por elas mesmas: princípio do *laissez-faire* (deixar fazer). Por sua própria natureza se formarão preços verdadeiros e justos e a partir disso é que o governo poderá saber se está atuando bem ou não:

> O mecanismo natural do mercado e a formação de um preço natural é que vão permitir – quando se vê, a partir deles, o que o governo faz, as medidas que ele toma, as regras que impõe – falsificar ou verificar a prática governamental (FOUCAULT, 2008a, p. 45).

Assim, o princípio da delimitação entre o máximo/mínimo da ação governamental e da liberdade de mercado foi introduzido dentro de um Estado que buscava controlar todos os processos (Estado de polícia). "Como isso foi possível?", pergunta o filósofo. Ora, os liberais passaram a afirmar que não respeitando as leis naturais e governando demais o governo atrapalha o crescimento e o fortalecimento do próprio Estado. O que deveria ser buscado era alcançar mais Estado com menos governo. Assim, inaugura-se um novo regime de verdade. A economia política possibilitou o estabelecimento do "critério da verdade", apontando para o

governo o lugar indelével em que ele deveria buscar a verdade sobre sua prática: o mercado, esse constituído pelas relações de troca.

Outro mecanismo que influiu nessa mudança para uma governamentalidade autolimitada, liberal, foram as discussões no campo do direito público, que na perspectiva clássica, chamada rousseauniana (vinda da teoria do contrato social) ou revolucionária (a Revolução Francesa nela se baseava), buscavam estabelecer quais seriam os direitos universais do homem e, a partir disso, analisar em função de quais razões as práticas governamentais do soberano os podiam estar violando. A lei nessa perspectiva era considerada como contrato e expressão da vontade coletiva, em que cada parte aceita ceder um pouco, e a liberdade, por sua vez, era considerada como exercício de direitos.

Na virada do século XVIII para o século XIX, começa a aparecer uma nova tecnologia de poder dentro do direito público: o utilitarismo. Nesta, a lógica é invertida: é em função dos objetivos da governamentalidade, dos seus limites desejáveis, que devem ser estabelecidos os direitos. Devem ser considerados os recursos do país, sua população, sua economia, e a partir disso deduzir o que é útil ou inútil o governo mexer ou não mexer, fazer ou não fazer: "o limite da competência do governo será definido pelas fronteiras da utilidade de uma intervenção governamental" (FOUCAULT, 2008a, p. 55). Assim, não caberia mais perguntar quais são os meus direitos originais e como fazê-los valer, pois não existem direitos originais, e sim os direitos possíveis dentro dos limites da governamentalidade. A lei, nessa nova forma é tida como transação entre intervenção do poder público e a independência dos indivíduos. A liberdade é considerada exatamente essa independência dos indivíduos em relação ao governo. É na mescla dessas duas concepções jurídicas distintas, em que a segunda passa a prevalecer, que o campo do direito nos Estados modernos vai se fundamentar.

Mas essa limitação não será demarcada nos indivíduos, dividindo-os formalmente/legalmente em dois grupos: os que terão ou não direitos assegurados. Em tese, todos estão sob as mesmas regras e têm os mesmos direitos, mas a limitação será na própria prática governamental, como nas palavras do autor: "a demarcação se dá entre a *agenda* e *non agenda*, as coisas a fazer e as coisas a não fazer" (FOUCAULT, 2008a, p. 17).

Então, os dois princípios da nova governamentalidade liberal são a troca e a utilidade, e o que esses dois têm em comum é que se baseiam num jogo de interesses. Esse é o princípio da

troca e o critério da utilidade. Assim, o governo é algo que manipula interesses individuais e coletivos, diferente da soberania, que agia apenas de acordo com o que interessasse a ela mesma.

Essa concepção liberal foi criando modulações na própria razão de Estado:

> [...] é a razão do Estado mínimo no interior e como princípio da própria razão de Estado, ou então, é a razão do governo mínimo como princípio de organização da própria razão de Estado (FOUCAULT, 2008a, p. 40).

Nesse Estado mínimo, de governamentalidade liberal, a liberdade é uma questão heterogênea, pois o governo deve assegurar a liberdade de mercado, mas para isso precisa fabricar e gerir outras liberdades que são o jogo de interesses individuais e coletivos. Foucault nos dá um exemplo:

> Liberdade do mercado de trabalho, mas para tanto tem de haver trabalhadores, trabalhadores em abundância, trabalhadores suficientemente competentes e qualificados, trabalhadores que sejam politicamente desarmados para não fazer pressão sobre o mercado de trabalho. Temos aí uma espécie de estímulo para uma formidável legislação, para uma formidável quantidade de intervenções governamentais, que serão a garantia de produção de liberdade de que se necessita, precisamente para governar (FOUCAULT, 2008a, p. 88).

Assim, ainda que pareça contraditório, justificam-se as intervenções governamentais em todo um "em torno" do mercado, a fim de garantir sua liberdade. É preciso proteger o interesse coletivo de ser atropelado por interesses individuais e também proteger os interesses individuais contra o abuso de interesses coletivos. Para isso criam-se dispositivos de segurança para gerir, regular, arbitrar, controlar os perigos que envolvem o jogo das liberdades/interesses individuais e coletivos. Foucault (2008a) afirma que nesse jogo fabricam-se liberdades, assim como se fabricam perigos: o medo da violência e do crime, o medo do desemprego ou da velhice, o medo de doenças, da degeneração do indivíduo, da família, da raça, da espécie humana. Uma cultura do perigo, nos diz o autor, para os quais o mercado fabricará muitas soluções e sob os quais o governo deve manter vigilância para intervir quando afetarem o mecanismo natural do mercado. Contexto de intensificação do biopoder sobre a população. Para se garantir um "a mais" de liberdade de mercado, deve-se garantir também um "a mais" de controle e de intervenção.

Foi esse mecanismo, levado à sua forma extrema, que justificou as políticas intervencionistas implementadas entre as décadas de 1930 e 1960 nos países europeus e nos Estados Unidos,

para combater a crise de superprodução do capitalismo, expressa pela Grande Depressão, e a "ameaça" de regimes comunistas, socialistas, nazistas, fascistas, enfim, qualquer um em que o Estado exercesse forte controle sobre a economia e a política.

Esse princípio resultou, por exemplo, no *New Deal* americano e no surgimento do Estado de Bem-Estar Social na Europa. Diante dos perigos que a crise econômica acarretava para o próprio mercado, justificaram-se medidas governamentais extremamente intervencionistas no campo da economia, que, por outro lado, foram acusadas por parte dos liberais de serem uma ameaça para as liberdades e de conduzirem ao socialismo ou fascismo. No entanto, seus autores defendiam que era justamente para evitar o "a menos" de liberdade, leia-se de liberalismo, que esses regimes representavam (pois diante da crise havia revoltas, forte pressão operária em vários países e a ameaça que a União Soviética significava para a hegemonia capitalista), que se justificavam as medidas "a mais" sobre a economia.

Para atenuar os efeitos da crise, o presidente dos Estados Unidos, Roosevelt, desenvolveu o *New Deal*, que envolvia uma série de medidas de intervenção do Estado sobre a economia para regular produção e preços, realização de obras públicas para geração de emprego, incentivos agrícolas, seguro desemprego, aposentadoria, entre outras medidas. Nas décadas de 40 e 50 houve um crescimento da administração federal nos EUA, com a criação de diversos programas econômicos e sociais. Na Inglaterra, o Plano Beveridge, de 1942, foi pioneiro na formação do Estado de Bem-Estar Social em vários países da Europa, juntamente com outros projetos de intervencionismo econômico e social. Nesses países, para estimular as pessoas a se lançaram novamente à guerra, também foram implementadas medidas que Foucault (2008a) chamou de "pactos de guerra", por meio

> [...] dos quais os governos – essencialmente o governo inglês e até certo ponto o governo americano – diziam às pessoas que tinham acabado de atravessar uma crise econômica e social muito grave: agora pedimos a vocês para darem a sua vida, mas prometemos que, feito isso, vocês manterão seus empregos até o fim dos seus dias (FOUCAULT, 2008a, p. 298).

Durante esse período, uma parte dos liberais criticou as medidas intervencionistas de tipo keynesiana[21] e desenvolveram outro tipo de concepção sobre a relação entre Estado e

[21] O Keynesianismo refere-se à teoria econômica desenvolvida por John Maynard Keynes, que orientou a política econômica da Grã-Bretanha durante a Segunda Guerra Mundial, tornando-a país pioneiro na criação do Estado de Bem-Estar Social. Keynes era defensor da intervenção estatal na contenção da crise econômica por meio de diversas medidas, principalmente a indução do pleno emprego.

economia, que não é um simples retorno ao liberalismo clássico. Essa concepção vai ganhar força quando, entre as décadas de 60 e 70, os sinais de uma nova crise começaram a aparecer e diz-se que o intervencionismo estatal na economia e na área social não apenas não funciona como garantia contra crises, quanto é justamente o produtor de tais crises. Já desde a década de 50, na Alemanha, essa concepção tem força, pois se funda, sobretudo, na crítica ao nazismo, como expressão de um tipo de governamentalidade em que o controle e intervenção do Estado era insuflado. Pode-se dizer que todo esse contexto conduziu a uma crise na governamentalidade liberal e no próprio liberalismo.

As modulações desse "novo liberalismo", entretanto, continuaram articuladas e operando na lógica utilitarista do direito público. Como vimos, os direitos da população são organizados em função dos interesses (aquilo que é útil) da governamentalidade que tem por eixo o fortalecimento do mercado. Tomamos a análise dessa lógica para compreender porque para a maioria da população jovem e adulta brasileira não se universaliza o direito à escolaridade básica, mas implementam-se programas, como o Pronatec.

2.2 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

As críticas empreendidas ao Estado de Bem-Estar e ao *New Deal*, que acarretaram mudanças no próprio pensamento liberal, passaram a se chamar neoliberalismo. A elaboração dos neoliberais consiste em afirmar que os efeitos das crises econômicas não são resultado de defeitos da liberdade de mercado, da economia de mercado, e sim defeitos intrínsecos ao Estado, que justamente impede que se leve a liberdade de mercado às suas últimas conseqüências. Portanto, não basta que o Estado se guie pelo *laissez-faire,* deixando e garantindo o espaço de liberdade de mercado, intervindo apenas nos fatores que possam limitá-lo: é preciso que, ao contrário, seja o próprio mercado que limite a ação do Estado, com base na racionalidade de mercado. Foucault (2008a, p. 158; 159) nos explica:

> [...] Em vez de aceitar uma liberdade de mercado definida pelo Estado e mantida de certo modo sob vigilância estatal – o que era, de certo modo, a fórmula inicial do liberalismo: estabeleçamos um espaço de liberdade econômica, circuncrivamo-lo e deixemo-lo ser circunscrito por um Estado que o vigiará –, pois bem, dizem os ordoliberais, é preciso inverter inteiramente a fórmula e adotar a liberdade de mercado como princípio organizador e regulador do Estado, desde o início da sua existência até a última forma de suas intervenções. Em outras palavras, um Estado sob vigilância do mercado em vez de um mercado sob vigilância do Estado.

Para que o mercado passasse a ser o fator de conformação de todo o Estado e da sociedade, os neoliberais passam a dar mais foco a uma discussão que já existia entre os liberais, e deslocaram o princípio fundante do bom funcionamento do mercado da relação de troca, que seria justa por natureza e se daria pela equivalência entre os envolvidos, para a relação de concorrência. Eles vão dizer que a essência do mercado, o que move todas as relações, é a concorrência, o que não pressupõe uma relação de equivalência, como a troca, mas sim uma relação de desigualdade. Ao contrário da troca, a concorrência pura não é um processo natural: é um objetivo a ser buscado e, para tanto, precisa de condições concretas para ser produzida. O que vai produzir essas condições é uma governamentalidade indexada à economia de mercado: "é necessário governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado" (FOUCAULT, 2008a p. 165), "regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado" (FOUCAULT, 2008a, p. 181).

Governar para o mercado quer dizer: um governo que intervém não conforme regras próprias, mas conforme as regras do mercado. Os neoliberais defendem um governo vigilante, um governo ativo. Eles radicalizam o princípio liberal de que há áreas em que o governo deve intervir e outras que ele não deve intervir (agenda/non agenda). Ele deve intervir em tudo. Não se trata de não mexer, trata-se de saber como mexer, obedecendo à própria lógica concorrencial, organizando uma "ordem de concorrência". Não se trata de regular preços, mas sim a população, o regime jurídico, recursos científicos e técnicos, o clima, enfim, tudo o que consiste na "moldura" da economia, mas a partir da concorrência, do mercado.

Tentando parafrasear Foucault (2008a), a questão dos neoliberais em relação a todas as áreas (agricultura, saúde, educação, segurança, etc.) não é: "diante das condições que tenho, quais medidas econômicas seriam mais apropriadas tomar considerando as características próprias desta área?" Mas sim: "tendo como princípio e objetivo a economia de mercado, como adéquo as condições que estão dadas nessa área? Como fazê-las funcionar como um mercado?"

O neoliberalismo americano vai levar tais princípios à radicalidade com o desenvolvimento da Teoria do Capital Humano (TCH), desenvolvida na década de 60, pelos neoliberais americanos Theodore Schultz, Gary Becker. Para Foucault (2004), por meio da Teoria do Capital Humano, conseguimos compreender muito bem a lógica neoliberal, pois ela promoveu a aplicação e a extensão da análise econômica para um campo em que, antes, a

economia não havia adentrado – o trabalho. A partir daí, produziu um movimento de interpretação de áreas consideradas não-econômicas em termos estritamente econômicos.

Com a teoria do capital humano, o neoliberalismo reintroduziu a discussão sobre o trabalho na análise econômica, campo pelo qual a economia política clássica havia passado sem desenvolver profundamente, neutralizando-o, reduzindo o conceito de trabalho a tempo/horas de trabalho. No entanto, Foucault (2008a) destaca que, ao tratar da questão do trabalho, os neoliberais não dialogaram com Marx, máximo representante da produção sobre o tema, que desenvolve sua teoria sobre o trabalho analisando a mecânica real de funcionamento do capitalismo, que transforma o trabalho concreto apenas em força de trabalho, medido em forma de tempo e posto no mercado como um produto para ser pago na forma de salário. Na operação capitalista que produz redução e abstração do trabalho concreto, esse fica

> [...] amputado de toda a sua realidade humana, de todas as suas variáveis qualitativas, e justamente – é bem isso, de fato o que Marx mostra – a mecânica econômica do capitalismo, a lógica do capital só retém do trabalho a força e o tempo. Faz dele um produto mercantil e só retém seus efeitos de valor produzido (FOUCAULT, 2008a, p. 305).

Enquanto Marx aponta que essa redução do trabalho a apenas força e tempo de trabalho abstratos é constitutivo da própria lógica capitalista, os neoliberais vão dizer que o problema se encontra numa falha no desenvolvimento teórico dos economistas clássicos sobre o trabalho. Os economistas clássicos tratavam como objeto da economia apenas os processos de produção, de troca e de consumo, que envolvem capital, máquinas, produto. Já os neoliberais fazem uma torção para pensar a economia não como análise da relação entre esses processos e coisas, nos quais o trabalho seria somente mais uma peça na engrenagem, mas pensam a economia como análise do comportamento humano e de sua racionalidade interna:

> O que a análise deve tentar esclarecer é qual cálculo, que aliás pode ser despropositado, pode ser cego, que pode ser insuficiente, mas qual cálculo fez que, dados certos recursos raros, um indivíduo ou indivíduos tenham decidido atribuí-los a este fim e não àquele (FOUCAULT, 2008a, p. 307).

Assim, passar a pensar a economia como análise das estratégias da atividade dos indivíduos coloca a questão do trabalho em outros termos: não com a preocupação de saber por quanto se compra o trabalho, ou o que ele produz, ou o valor que ele acrescenta. Pretende-se saber "como quem trabalha utiliza os recursos de que dispõe" (FOUCAULT, 2008a, p. 307), ou seja, passa-se a perceber o trabalho do ponto de vista de quem trabalha: o que é o trabalho

para esse indivíduo que trabalha e a quais racionalidades se submete ao desenvolvê-lo? Passa-se então a perceber "em que e como as diferenças qualitativas de trabalho podem ter um efeito de tipo econômico" (FOUCAULT, 2008a, p. 307), e a perceber o trabalhador não apenas como mais um objeto dentro do processo de produção, tendo uma posição passiva, mas também como sujeito ativo.

A partir dessa mudança de concepção que o neoliberalismo coloca sobre o trabalho e, consequentemente, sobre o trabalhador, o autor nos coloca que os neoliberais começam a desenvolver a seguinte linha de raciocínio:

> [...] por que as pessoas trabalham? Trabalham, é claro para ter um salário. Ora, o que é um salário? Um salário é simplesmente uma renda. Do ponto de vista do trabalhador, o salário não é o preço de venda da sua força de trabalho, é uma renda. [...] O que é uma renda? [...] Uma renda é simplesmente o produto ou o rendimento de um capital. E, inversamente, chamar-se-á "capital" tudo o que pode ser, de uma maneira ou de outra, uma fonte de renda futura. Por conseguinte, a partir daí, se admite que o salário é [...] portanto a renda de um capital. Ora, qual é o capital de que o salário é a renda? Pois bem, é o conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de ganhar este ou aquele salário [...]. Decomposto do ponto de vista do trabalhador, em termos econômicos, o trabalho comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência; como eles dizem: é uma "máquina". E, por outro lado, é uma renda, isto é, um salário ou, melhor ainda, um conjunto de salários; como eles dizem: um fluxo de salários (FOUCAULT, 2008a, p. 308).

Tais competências e habilidades são, então, vistas como capital, máquinas capazes de gerar renda, no caso, salário. Mas são máquinas que não podem se dissociar do sujeito que as possui, o trabalhador. Sendo assim, esse trabalhador, dotado de habilidades e competências, passa ele mesmo a ser compreendido como máquina, "uma máquina que vai produzir fluxos de renda" (FOUCAULT, 2008a, p. 309). Fluxos de renda porque, embora o trabalhador possua tais habilidades e competências, tê-las em si não constitui garantia de produção de renda permanente: as possibilidades desse trabalhador transformar sua máquina, que é a competência, em renda, vão depender de uma série de variáveis que determinam o uso de toda e qualquer máquina, como por exemplo, seu tempo de vida útil, sua obsolescência, seu envelhecimento. Assim, um trabalhador geralmente tem uma renda baixa no começo do uso de sua máquina, depois a renda tende a aumentar e depois diminuir novamente, dada sua obsolescência e o envelhecimento do próprio trabalhador, que é uma unidade com sua máquina:

> Não é uma concepção da força de trabalho, é uma concepção do capital-competência, que recebe, em função de variáveis diversas, certa renda que é um salário, uma renda salário, de sorte que é o próprio trabalhador que aparece como uma espécie de empresa para si mesmo (FOUCAULT, 2008a, p. 310).

É essa concepção que o neoliberalismo trata de disseminar: o homem como empresário de si mesmo, "sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda" (FOUCAULT, 2008a, p. 311). É essa certa forma de pensar a competência e a habilidade como capital que, por sua vez, não pode se separar do próprio trabalhador que a possui, empreendedor de seu próprio capital, que vai dar origem ao conceito de "capital humano". O humano pensado, ele mesmo, como capital, produtor de renda. Como fazê-lo adquirir, ao longo de sua vida, "máquinas competências-habilidades" que lhe possibilitarão atuar como empreendedor de si mesmo? É preciso fazer investimentos, entre outros, educacionais.

> Na verdade, não se esperaram os neoliberais para medir certos efeitos desses investimentos educacionais, quer se trate da instrução propriamente dita, quer se trate da formação profissional, etc. Mas os neoliberais observam que, na verdade, o que se deve chamar de investimento educacional, em todo o caso os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional (FOUCAULT, 2008a, p. 315).

Ao pensar em como constituir esse capital humano, os neoliberais estenderam análises econômicas a campos sociais até então alheias ao pensamento econômico, como por exemplo, a genética ("melhoramento" genético), a criação das crianças, a saúde das pessoas, a higiene pública, a migração, etc. Todas essas questões são vistas como investimentos, juntamente com o investimento educacional, para a formação de um "bom" e "adequado" capital humano, capaz de ser empreendedor de si mesmo.

Daí os neoliberais afirmarem que as questões relacionadas ao crescimento econômico não devem ser consideradas apenas pelo viés do aumento do investimento em capital físico e número de trabalhadoras/es, mas também em termos de qualidade de capital humano. O problema do desenvolvimento dos países passou a ser analisado sob o prisma dos investimentos feitos em capital humano, em que diferenças entre países desenvolvidos e não desenvolvidos teriam por base a suficiência ou a insuficiência destas nações na formação de capital humano. Esse pensamento determinaria o foco das políticas tanto econômicas quanto sociais, culturais e as produções científicas. A teoria do capital humano além de tornar-se uma

teoria sobre o desenvolvimento econômico tornou-se também uma teoria da educação, que passou a balizar as políticas educacionais.

A teoria do capital humano desloca a análise dos processos econômicos, do capital, para os comportamentos dos sujeitos individuais – o trabalho torna-se capital e as/os trabalhadoras/es, capitalistas (LIMA FILHO, 2003). Assim, a grade de inteligibilidade de seu comportamento é também econômica. Radicalização da noção de sujeito como *homo oeconomicus*, visto que todo o comportamento desse novo indivíduo é olhado e compreendido como um procedimento de economia, ou seja, como ação em que está embutida uma análise racional, ou até mesmo irracional, do uso de si e de seus recursos em resposta a toda e qualquer situação da realidade em que está inserido. Se a realidade muda, também mudam as ações do *homo oeconomicus*, isso o torna um sujeito eminentemente governável.

Dentro dessa grade de inteligibilidade concorrencial e individualizante, também compreende-se a concepção de política social no âmbito do neoliberalismo. Tal concepção difere em muito das políticas de previdência do Estado de Bem-Estar Social. Neste, a política social é tida como contraponto aos efeitos dos processos econômicos que são geradores de desigualdades sociais; age por igualização do acesso a bens e serviços; advoga que quanto maior o crescimento econômico mais a política social deve aumentar.

Para os neoliberais a política social não tem por objetivo contrabalancear ou equilibrar os efeitos dos processos econômicos, nem equalizar/igualar acesso a bens e serviços, pois, lembremos: a regra máxima neoliberal é a regulação das relações por meio da concorrência, e é própria desta a diferenciação, a desigualdade, a oscilação. Assim,

> [...] É preciso que haja pessoas que trabalhem e outras que não trabalhem, ou que haja salários altos e salários baixos, é preciso também que os preços subam e desçam, para que as regulações se façam. Por conseguinte, uma política social que tivesse por objetivo principal a igualização, ainda que relativa, que adotasse como tema central a repartição, ainda que relativa, essa política social seria necessariamente antieconômica. Uma política social não pode adotar a igualdade como objetivo. Ao contrário, ela deve deixar a desigualdade agir. [...] para eles, o jogo econômico, com os efeitos desigualitários que ele comporta, é uma espécie de regulador geral da sociedade, a que, evidentemente, todos devem se prestar e dobrar (FOUCAULT, 2008a, p. 195; 196).

Portanto, na proposição neoliberal, coletivizar e redistribuir renda, objetivando a igualar os sujeitos, compromete e perturba o jogo econômico e isso não pode acontecer. Não se pode perder de vista em nenhum momento que o que move a economia é a lógica concorrencial,

por isso usa-se a ideia de jogo. É por meio da inserção no jogo econômico que as pessoas devem buscar as próprias maneiras de manterem a si mesmas e suas famílias e enfrentarem os riscos (doenças, velhice, acidentes, perdas materiais, etc.). A política social, assim, atua não por socialização, mas por individualização. O autor nos diz que, na Alemanha, esse princípio fundamentou a ideia de pleno emprego, pois quanto mais forte fosse o crescimento econômico, mais as pessoas poderiam arcar com sua própria vida e menos se precisaria de política social. O crescimento econômico seria considerado a principal política social. No entanto, nem na Alemanha esse princípio se efetivou plenamente. E, no pensamento neoliberal americano, as coisas também ocorreram de outra forma.

Tendo de um lado o jogo econômico e de outro a política social, que se tocam na superfície, mas não devem um adentrar no outro, o segundo não deve perturbar o primeiro, e cabe assim ao Estado estabelecer as regras do jogo dessa interface e zelar por sua aplicação. E quais são as regras desse jogo? Pergunta Foucault (2008a). Já que a política social, nessa perspectiva, se dá por meio do indivíduo encontrar, por sua conta, os meios de sua sobrevivência nas relações econômicas, têm-se basicamente uma regra geral:

> [...] deve ser impossível que um dos parceiros do jogo econômico perca tudo e, por causa disso, não possa mais continuar a jogar. Cláusula, por assim dizer, de salvaguarda do jogador, regra limitativa que não altera em nada o desenrolar do jogo, mas impede que alguém fique total e definitivamente fora de jogo. [...] ninguém originariamente participa do jogo econômico porque quer, por conseguinte cabe à sociedade e à regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo no qual esta pessoa se viu envolvida sem nunca ter desejado explicitamente participar dele. [...] deve ser a de garantir pura e simplesmente a não-exclusão de um jogo econômico que, fora disso, deve se desenrolar por si mesmo [...] (FOUCAULT, 2008a, p. 278).

É esse raciocínio que vai dar a diretriz das políticas sociais na governamentalidade neoliberal. Às pessoas, que por algum motivo, não estejam conseguindo manterem-se por conta própria, deve-se garantir um mínimo para continuarem disponíveis à participação no jogo econômico. Apenas o mínimo, pois toda e qualquer ação do governo deve ter o custo mais baixo quanto possível. Não se devem criar benefícios universais, a que todos tenham direito, pois uma parte das pessoas pode pagar pelos bens e serviços. A política deve ser focalizada estritamente naqueles que temporária (desemprego) ou definitivamente (deficiências, velhice) não conseguem prover o mínimo para a subsistência. A perspectiva de direitos universais, dentro dessa lógica, é abandonada:

> [...] abaixo de certo nível de renda será pago certo complemento, ainda que, evidentemente, se tenha de abandonar a ideia de que a sociedade inteira deve a cada um dos seus membros serviços como a saúde ou a educação, ainda também – e é esse, sem dúvida, o elemento mais importante – que se tenha de reintroduzir uma distorção entre os pobres e os outros, os assistidos e os não assistidos (FOUCAULT, 2008a, p. 280).

É nesse sentido que vão ser implementadas medidas como, por exemplo, o imposto negativo. Ele tem como objetivo complementar a renda desses indivíduos que estejam abaixo de um "patamar de consumo que a sociedade considera decente" (FOUCAULT, 2008a, p. 280), mas de forma moderada para que não desistam de procurar emprego. Ele tem de ser organizado de tal maneira que seus beneficiários se mantenham com "frustrações suficientes para que ainda tenha vontade de trabalhar e seja sempre preferível trabalhar a receber um benefício" (FOUCAULT, 2008a, p. 281).

O objetivo desse imposto negativo é explicitamente o de atenuar a pobreza, agir sobre seus efeitos e não sobre suas causas. Não importa saber por que essas pessoas caíram ou se encontram no patamar da pobreza, importa apenas conceder-lhes um estímulo para que se sintam motivados, apesar de todas as possíveis causas, a quererem sair, se elevar desse patamar – individualmente, é claro. Esse objetivo, portanto é bem diferente de uma política socialista, ele está relacionado a amenizar a pobreza absoluta e não a pobreza relativa. Não interessa saber a diferença entre a renda dos ricos e a dos pobres, não se tem por objetivo redistribuir a renda de tal maneira que essa diferença seja diminuída, mas sim agir sobre a pobreza absoluta, sobre aqueles que estão em condições muito abaixo de um "consumo suficiente".

E Foucault (2008a) nos alerta que esse limiar do mínimo, o parâmetro de consumo mínimo ou suficiente não é igual para toda a humanidade. Eles variam de país para país: "[...] há sociedades para as quais a pobreza absoluta se situará relativamente alto e outras sociedades globalmente pobres em que o limiar de pobreza absoluta será muito mais baixo" (FOUCAULT, 2008a, p. 283). Podemos observar essa assimetria entre os países principalmente considerando que esse princípio justifica as relações intercapitalistas mediadas pelo jogo imperialista.

O imposto negativo funciona, então, como uma segurança-piso, que evitará que os "jogadores" não sejam capazes de se manterem no jogo econômico. Esse continuará agindo

conforme seus próprios mecanismos: o da concorrência, o da empresa. Cada pessoa constitui para si e para sua família uma empresa. Os beneficiários desse imposto constituem uma população flutuante que se move entre a sobrevivência garantida pela política social e a inserção na economia quando essa assim desejar, por meio de um emprego. A melhor explicação vem do próprio autor:

> Ou seja, vai-se ter uma população que será, do lado do piso econômico, uma população em perpétua mobilidade entre uma assistência, que será concedida se um certo número de infortúnios se produzir e se se descer abaixo do limiar, e será, ao contrário, ao mesmo tempo utilizada e utilizável, se as necessidades econômicas assim necessitarem, se as possibilidades econômicas assim ocasionarem. Será portanto uma espécie de população flutuante infra e supralimiar, população limiar que constituirá, para uma economia que justamente renunciou ao objetivo de pleno emprego, uma perpétua reserva de mão-de-obra que se poderá utilizar, se necessário, mas se poderá mandar de volta ao seu estatuto de assistida, se necessário também (FOUCAULT, 2008a, p. 284).

Assim, a função do imposto negativo é manter essa população sempre como candidata a um possível emprego, caso o mercado exija, necessite. É uma política social que visa assistir, intervir na população, sem, no entanto alterar em nada o funcionamento, o desenvolvimento de uma sociedade empresarial, concorrencial.

Quais os efeitos sociais de uma governamentalidade que tem sua racionalidade fundamentada em tais princípios? Muitos, evidentemente. No caso do Brasil, e abordando superficialmente apenas o campo do acesso à escolarização, podemos dizer que os efeitos são drásticos, pois direitos não são efetivados e o domínio do mercado é fortalecido. Frigotto (2013), fazendo um balanço do quadro da educação brasileira atual pode nos ajudar a perceber alguns desses efeitos.

O autor nos aponta que vivemos em um país com aproximadamente 13 milhões de analfabetos absolutos. Desde a década de 90 o ensino fundamental foi praticamente universalizado para crianças de 7 a 14 anos, no entanto, tal universalização se deu sem oferecer condições básicas para o desenvolvimento da aprendizagem pelas/os estudantes. Falta estrutura física adequada, envolvendo prédios adequados, laboratórios, bibliotecas, espaços para esporte e lazer, não há investimentos suficientes em formação de professores e na valorização destes com planos de cargos e salários dignos, que lhes permitam ter melhores condições de trabalho.

No ensino superior, embora as vagas nas universidades e nos Institutos Federais tenham aumentado significativamente nos últimos 10 anos, o crescimento vertiginoso se concentrou na educação à distância e na iniciativa privada, de modo que hoje essa concentra mais de 80% das matrículas. Além disso, o total da população que tem acesso a esse nível de ensino não passa de 12%.

Outra grande dívida, segundo o autor, é com relação à garantia do direito ao Ensino Médio, que é última etapa da educação básica. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2012, Frigotto (2013) aponta que 18 milhões de jovens entre 15 e 24 anos estão fora da escola, o que representa metade da população nessa faixa etária.

Diante desse panorama geral, percebemos que a lacuna existente no Brasil em termos de garantir à população condições de acessar a educação básica, superior ou formação profissional atualiza uma governamentalidade neoliberal que tem por princípio conceder apenas o mínimo à população, como problematiza o membro do Fórum EJA no início desse capítulo.

E é aqui que queremos situar o Pronatec, programa governamental que estamos discutindo nessa pesquisa. A proposição que fazemos é que tal programa, que discutiremos mais pausadamente no quarto capítulo (assim como outros de natureza similar desenvolvidos na história do Brasil) encontra-se inserido nos marcos desta governamentalidade neoliberal como um mecanismo simultâneo de gestão da pobreza (inclusão mínima no jogo econômico), de ofuscar a negação ao direito à educação às/aos trabalhadoras/es (perspectiva utilitarista do direito) e de beneficiamento do mercado de trabalho e educacional.

Assim, quando há demanda da economia de mercado e convém ao governo, oferecem-se vagas de formação à população. Num contexto de escassez de vagas, sobretudo gratuitas, elas são bem recebidas pela população, pois são encaradas como oportunidade de se qualificar (ou seja, “investir em seu capital”), de acessar direitos reiteradamente não garantidos, na expectativa de assim melhorar as condições de suas vidas.

Antes de nos determos especificamente na análise do Pronatec, traremos outros programas de qualificação profissional implementados no Brasil com os quais o Pronatec guarda diferenças e similaridades.

3 UM PASSEIO HISTÓRICO PELOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Trouxemos até aqui as características gerais das governamentalidades liberal e neoliberal dos Estados Ocidentais, mas sabemos que elas não se desenvolveram de forma similar entre continentes e países. A constituição dos Estados europeus, dos Estados Unidos e da América Latina foram muito diferentes, e até hoje as relações não são simétricas. Elementos como a divisão internacional do trabalho, o imperialismo exercido pelos EUA em relação aos países latinos, resultam que estes se mantenham em relação de subordinação política e exploração econômica com aqueles. Portanto, as técnicas e os efeitos dessas governamentalidades guardam particularidades em cada país.

Neste capítulo, nosso intuito é apresentar alguns traços ou movimentos das formas que essas governamentalidades assumiram no Brasil e como se expressaram em programas governamentais de qualificação profissional. A primeira configuração de programa foi na década de 60, ainda sob os marcos da governamentalidade liberal e da ditadura militar. A partir da década de 90, os programas passaram a ser componentes essenciais das políticas sociais implementadas sob os princípios neoliberais. Pretendemos esboçar as concepções de educação profissional que os fundamentaram e estavam em disputa no decorrer de sua vigência, no contexto educacional mais geral.

Concordamos com Machado e Lavrador (2010) quando afirmam que, numa perspectiva foucaultiana, é importante tomar a história como estudo das condições em que foi possível a emergência de dada experiência social e não como determinação de nosso presente.

Entretanto, ao falar de alguns movimentos da história, ainda corremos o risco de descrevê-los, como se tivessem acontecido de forma linear, seqüencial, homogênea, sem contemplar a presença de tantos atravessamentos que, por ocasião do objetivo e da necessidade de síntese da escrita, deixamos de fora. Escrever contemplando multiplicidades é um desafio.

Para analisar as políticas brasileiras de educação profissional nos acompanham autoras/es deste campo que têm consistente elaboração na análise do neoliberalismo, mas não fazem uso

do conceito de governamentalidade, que temos tomado como conceito-ferramenta nessa pesquisa.

Com tais autoras/es, arriscamos fazer a retomada histórica das racionalidades e organização que moldaram tais programas, a fim de perceber como certo modo de conduzir as políticas de educação profissional (pragmática, acelerada, desintegrada da educação básica e centrada na iniciativa privada) se revigora com a implementação do Pronatec. Esse programa atualiza concepções e práticas políticas e educacionais de programas anteriores, marcadamente em um período (dos anos 2000) em que os movimentos sociais do campo da educação impetram, nas relações de forças com o Estado, políticas calcadas na integração curricular e fortalecimento das redes públicas.

3.1 SÉCULO XX: BREVE RETOMADA DAS FORMULAÇÕES EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PROGRAMA INTENSIVO DE PREPARAÇÃO DA MÃO-DE-OBRA (PIPMO)

No início do século XX, as diversas e dispersas iniciativas de formação profissional escolar no Brasil se deram sob a égide dos princípios liberais e de uma cultura ainda fortemente cristalizada no preconceito ao trabalho manual, resquício de nossa colonização escravocrata. Tais iniciativas tinham a preocupação e a finalidade moral de disciplinar para o trabalho os filhos de trabalhadores e, majoritariamente, crianças e jovens órfãos e pobres retirados das ruas, consideradas perigosas e onerosas para a sociedade.

Faria Filho (2001, p. 38), ao analisar uma dessas iniciativas, o Instituto João Pinheiro, localizado em Minas Gerais, no início do século XX, expressa bem esse pensamento:

> Num dos pólos se encontra a sempre ameaçadora rua, o perigo do ócio e a desonrosa vadiagem. Em outro, o trabalho honroso e gratificante, a família, a fonte de dignidade e o salário compensador, entre os dois, para as crianças abandonadas mineiras, o Instituto.

Portanto, a preocupação com o ensino de uma profissão nesse período, tanto nas escolas voltadas para a área rural quanto nas de ensino industrial, estava menos ligada ao atendimento às demandas do mercado (no caso da indústria, ainda muito incipiente, ganhando força a

partir da década de 40) do que com o interesse em afastar as pessoas do ócio e transformá-las em trabalhadoras/es disciplinadas/os (KUENZER, 1999).

Os atuais Institutos Federais também foram fundamentados nesse modelo correcional-assistencialista, em 1909, como Escolas de Aprendizes e Artífices, com o intuito de retirar das ruas os chamados "desvalidos da sorte". Foram criadas 19 escolas em todo país, e esse foi um marco para a assunção da educação profissional como responsabilidade do Estado brasileiro (KUENZER, 1999). Aliás, até o final da Primeira República (1899-1930), a ausência do Estado se fazia notar em todas as áreas e "as classes populares não usufruíam de direitos sociais" (BOITO, 1998, p. 124), ficando relegadas ao plano da caridade. Direitos trabalhistas não estavam assegurados, estando as/os trabalhadoras/es submetidos a degradantes condições de vida e trabalho, pois, na governamentalidade liberal praticada no Brasil dessa época, não cabia ao Estado regulamentar a relação capital trabalho.

Os princípios liberais se faziam perceber em diversos valores e discursos da época: o homem precisa prover por si mesmo, pelo esforço individual, os meios para sua subsistência, evocando o trabalho como hábito que dignifica e enobrece; o incentivo à competição e o não desperdício de dinheiro, incentivando as/os trabalhadoras/es a fazerem poupança, pois sem poder contar com qualquer tipo de segurança por parte do Estado ou patrão, poderiam precisar de recursos em momentos futuros difíceis (FARIA FILHO, 2001).

No entanto, a partir da primeira metade do século XX, greves começaram a ocorrer no Rio de Janeiro e em São Paulo pela redução da jornada de trabalho para 8 horas – operários metalúrgicos, ferroviários, da construção, das fábricas de calçados e das indústrias têxteis – e foram reprimidas. Em 1917 e 1919 ocorreram grandes greves gerais em São Paulo, envolvendo homens e mulheres, artesãos e operários, por maiores salários e melhores condições de trabalho que, embora também tenham sido fortemente reprimidas, foram decisivas para que a necessidade de regulação das relações trabalhistas se colocasse. O Estado deveria atuar na mediação das relações de trabalho, por meio de legislação federal, arbitrando conflitos e considerando algumas reivindicações das/os trabalhadoras/es, pois precisava garantir a "paz social" (WEINSTEIN, 2000).

O governo populista de Getúlio Vargas investiu na industrialização do país, conciliando os interesses da burguesia industrial nacional, parte dos interesses das oligarquias agrárias e, de

forma limitada, mas inédita, as demandas das/os trabalhadoras/es. Pouco a pouco criam-se mecanismos de gestão da população. Gadelha (2013) nos afirma que foi a partir do Estado Novo que medidas biopolíticas, de gestão da população, começam a se efetivar no Brasil, no contexto de consolidação de um nacionalismo, incidindo nas condições de saúde, analfabetismo e pobreza da população. A forma de assegurar alguns parcos direitos para os trabalhadores, no entanto, conforme Boito (1998, p. 124), "foi feita vinculando-os, de modo segmentado, às diferentes categorias profissionais definidas no sistema do sindicalismo de Estado", pois não havia nenhum interesse por parte do Estado em fortalecer os trabalhadores organizados em torno de sindicatos de orientação anarquista ou comunista.

Outra grande greve, ocorrida em 1931 em São Paulo, reforçou a preocupação dos patrões e do governo com a "paz social". Essa preocupação se torna um dos principais aspectos que contribuiu para que algumas reformas fossem realizadas em termos de direitos trabalhistas e sociais. Ganhava corpo, nesse contexto de industrialização, o debate sobre a administração científica e o racionalismo, dos quais o paradigma taylorista-fordista[22] é a maior expressão, e tinha por interesse buscar, em "bases científicas", formas de ampliar a produtividade.

Inevitavelmente, nesse debate, entraram questões como qual seria a jornada de trabalho mais adequada do operário. A preocupação dos tayloristas e fordistas era com a produtividade e a rentabilidade, e para tanto eles justificavam suas posições com base na ciência e na preocupação com o bem-estar social. Não se tratava de promover saúde e lazer às/aos trabalhadoras/es e sim aumento de produção. Sobre esse tema, afirma Weinstein (2000, p. 75):

> Foi a busca desse objetivo – a promoção do bem-estar geral pela maior produtividade e eficiência – que tornou o discurso dos defensores do racionalismo permeável ao sentimento reformista. [...] uma rígida oposição a tais reformas só podia resultar em conflitos sociais e desordem. Isso não era um aspecto de pouca importância para os industriais adeptos da racionalização, uma vez que eles

[22] Resumidamente podemos dizer que o taylorismo foi uma técnica de organização da produção nas fábricas, desenvolvida em 1911 pelo engenheiro industrial norte-americano Frederich Winslow Taylor, dentro da perspectiva da administração científica. Tinha por objetivo aumentar a produtividade dos operários sem aumentar investimentos em equipamentos, servindo também de estratégia de vigilância sobre suas tarefas. Tinha por princípios a simplificação, divisão e individualização das tarefas dos operários, estes sob ininterrupta supervisão. Henry Ford, de onde vem o termo fordismo, aplicou os princípios do taylorismo à indústria automobilística, criando as famosas linhas de montagem, altamente fragmentadas e controladas. Mas o fordismo foi além, acreditando que o aumento da produtividade dos operários dependia não apenas do controle que se tinha sobre eles no espaço de trabalho, mas também nos demais aspectos da vida, preocupando-se em desenvolver neles valores morais e disciplinares de modo a tornar o modelo da fábrica como referência para organização de todo restante da sociedade. Nesse sentido, ficou famoso o Departamento de Sociologia que instalou em sua fábrica. Essa filosofia inspirou iniciativas de alguns industriais de promover ações de serviço social, educação e lazer para os operários e suas famílias. Sobre esse assunto ver Weinstein (2000).

> consideravam a paz social tanto um pré-requisito quanto uma conseqüência da implantação de seu projeto. A necessidade de harmonia entre as classes tornava inevitáveis determinadas concessões, mesmo as de natureza "não científica".

Havia também um clima internacional favorável à ideia de Estado interventor. Com abordamos anteriormente, a situação de pobreza e miséria em que muitos países ficaram após a primeira guerra, os efeitos da crise de 29 e o medo do fortalecimento de sistemas político-econômicos como o comunismo e o socialismo fizeram os países centrais adentrar num tipo de liberalismo que fortalecesse o controle do Estado sobre a economia, que resultou nos Estados de Bem-Estar Social na Europa e nos Estados Unidos. Era o "a mais" de controle estatal para evitar o "a menos" de liberalismo.

Todo esse contexto influenciou o governo brasileiro no sentido de estabelecer legislações trabalhistas e sociais, o que não significou necessariamente a aceitação da burguesia nacional, nem seu cumprimento imediato e integral. Mas destacamos aqui a institucionalização e regulamentação de temas como salário mínimo, jornada de trabalho, férias, trabalho feminino e infantil, contratos coletivos, previdência e assistência social, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a criação dos Ministérios da Saúde, Educação e Trabalho.

No entanto, o acesso à maioria das políticas e serviços públicos estava limitado apenas às/aos trabalhadoras/es que estivessem comprovadamente inseridas/os no mercado de trabalho, configurando o que Santos (1979, p. 76) nomeou de cidadania regulada, em que "os direitos dos cidadãos são decorrência dos direitos das profissões e as profissões só existem via regulamentação estatal".

O discurso muito forte de coalisão ou aliança entre as classes e o debate em relação à paz social, unido ao debate sobre a necessidade de qualificação de mão de obra para trabalhar nas indústrias (para aumentar a produtividade, porque trabalhadoras/es brasileiras/os perdiam espaço para a mão de obra estrangeira, que já tinha experiência com o trabalho industrial) tornou o solo fértil para a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Social da Indústria (SESI) na década de 40, e posteriormente dos demais serviços sociais e de aprendizagem nas áreas do comércio, transporte, e rural, conhecido como Sistema S[23] (WEINSTEIN, 2000).

[23] Para um aprofundado estudo sobre a criação do SENAI e SESI, ver WEINSTEIN (2000).

A expansão da atuação das fábricas em outros setores da vida das/os trabalhadoras/es, por meio da oferta de serviços médicos, educacionais e sociais, configura-se como um modo de gestão da população que atendia não apenas a necessidade de consolidação de novas formas de organizar os processos produtivos, mas principalmente de, pouco a pouco, formar um novo tipo de trabalhador, com disciplina para o cumprimento específico de suas tarefas, e obedientes e regrados também na vida como um todo, vendo seu patrão não como um inimigo de classe, mas como mantenedor e cuidador de suas vidas:

> Uma nova fábrica para um novo homem. Um trabalhador moderno para um patrão empreendedor. E na fábrica, o local racional e higiênico de produção de prosperidade. Espaço educativo da construção de uma nova ética de trabalho que procurava juntar numa mesma comunidade de interesses patrões e empregados, lugar de fabricação não apenas de bens materiais, mas dos *novos sujeitos para o trabalho.* Agente do processo civilizatório do trabalhador que se impunha até na vida doméstica e nas horas de lazer (LOBO, 2008, p. 235).

Embora o oferecimento desses serviços não tenha sido estendido massivamente a todas/os as/os trabalhadoras/es da época, eles tiveram papel importante na conformação de uma nova relação entre trabalhadores e patrões que vemos nos dias de hoje atualizada no slogan "vestir a camisa da empresa", que tenta escamotear a relação de exploração e apela para uma impossível unidade de interesses entre ambos.

Com relação às escolas federais, entre as décadas de 30 e 50, as escolas de aprendizes e artífices passaram por mudanças, transformando-se em Liceus Industriais e depois em Escolas Técnicas Industriais, concentrando os cursos na área industrial. Ao mesmo tempo em que mantinham cursos de ginásio e aprendizagem industrial, passaram gradativamente a ofertar cursos técnicos em nível de segundo grau.

Nos anos que se seguiram, a preocupação em desenvolver o país, principalmente por meio da industrialização, continuou sendo a tônica da burguesia industrial e dos governos populistas. Mas estes logo perderiam espaço na cena política. A forte mobilização popular que se deu na década de 60 em torno de reformas estruturais, um contexto internacional de expansão do imperialismo norte-americano e de contenção do avanço de processos revolucionários que se davam em vários países, inclusive na América Latina, mobilizaram as forças de direita do país a empreenderem um golpe civil-militar em 1964.

Conforme Boito (1998, p.126), os governos militares brasileiros depuseram o presidente João Goulart, freando assim a "ampliação gradativa dos direitos sociais", enquanto deram continuidade ao processo de industrialização iniciada pelos governos populistas anteriores, aliada a outras políticas de crescimento econômico, num programa nacional-desenvolvimentista.

Com a ditadura militar, foram duas décadas de repressão, perseguições, torturas e assassinatos a todas/os aquelas/es que pudessem representar algum tipo de ameaça ao regime. As lutas sociais por direitos e liberdades foram duramente reprimidas, e as pessoas a elas ligadas, se já eram consideradas inimigas do Estado, agora eram sumariamente eliminadas em nome da ordem e do desenvolvimento do país.

No campo da produção industrial, o paradigma taylorista-fordista, que vinha ganhando espaço no país desde a década de 20, continuou em franca expansão com a crescente industrialização brasileira, induzida pelos governos populistas anteriores, em especial Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek. O Brasil vivia a realização de grandes obras de infra-estrutura, altas taxas de crescimento econômico e de emprego, demandando trabalhadoras/es qualificadas/os, especialmente na área industrial, o que era escasso no país. Os militares propagandeavam esse período como "milagre brasileiro", tentando escamotear o grau de endividamento interno e externo com o qual se dava tal "milagre" e às custas da concentração de renda e desigualdade social que tal regime aprofundava (FURTADO, 1982 apud FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006).

Nesse período, a teoria do capital humano começou a ganhar espaço no Brasil, afirmando o valor econômico da educação, embora "os pacotes" neoliberais só viessem a se consolidar efetivamente no país anos depois. A educação passou a ser considerada condição para o desenvolvimento econômico, pois ela traria um incremento na formação do capital humano que contribuiria para o progresso tecnológico, e esse, consequentemente, elevaria a produtividade e a competitividade do país – que por sua vez, sendo mais rico e desenvolvido, promoveria a elevação dos níveis de renda da população (LIMA FILHO, 2003). Esse ciclo que aplica a teoria do capital humano à educação escolar define a educação pensada como espaço de qualificação profissional para o mercado de trabalho, pois conforme Rodrigues (1981) apud Oliveira (2006, p. 154):

> [...] para as classes dirigentes brasileiras, a educação assumiria um duplo papel a serviço do novo projeto social e político imposto à sociedade brasileira. Por um lado, sendo uma instância formadora de quadros que viabilizassem o aumento da produtividade econômica e, por outro, enquanto elemento incremental do processo de distribuição de renda, haja vista os trabalhadores passarem a dispor também de um capital a ser investido/trocado no mercado, o que lhes possibilitaria aumento de seus rendimentos e, conseqüentemente, ascensão social.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, aprovada sem participação da sociedade e de cunho tecnicista, produziu uma reforma educacional que teve como principais características tornar obrigatório o ensino fundamental, à época 1º grau, para crianças de 7 a 14 anos, criação do 2º grau profissionalizante (técnico) e do ensino supletivo para jovens e adultas/os.

Oliveira (2006), ao revisitar vários autores, trás um resumo das análises feitas sobre essa LDB no que diz respeito especificamente ao segundo grau profissionalizante. Uma crítica apresentada se refere ao pragmatismo dos currículos,[24] que tinha o viés de formação de trabalhadoras/es especializados. No entanto, não havia um levantamento sobre as áreas que o mercado necessitava e um planejamento com base nisso, portanto, os cursos não tiveram referência real no mercado de trabalho. Assim, a lei acabou por não cumprir nem mesmo as necessidades do empresariado.

As escolas tiveram muita dificuldade de se adequar às exigências da nova legislação, pois não havia quadro de pessoal (professoras/es e demais funcionárias/os), nem materiais e estrutura física suficientes, e os sistemas estaduais de ensino não tiveram capacidade de financiamento para tal adaptação. Para Machado e Garcia (2012) o ensino profissionalizante compulsório da época serviu para conter a demanda de alunas/os para a universidade.

Um pouco antes dessa lei, mas nesse mesmo contexto, foi que ocorreu o primeiro programa governamental de qualificação profissional no Brasil, o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (PIPMOI[25]), criado pelo Decreto 53.324 de 1963, no governo de João Goulart, mas executado pela ditadura militar até 1982. O caráter funcional e pragmático do programa ficava evidente em seu próprio nome: deveria preparar a mão-de-obra. Seu objetivo

[24] As disciplinas dos cursos eram definidas de acordo com o perfil do curso. Por exemplo, os cursos que voltados para a área industrial ofereciam as disciplinas de física e química.
[25] Para um estudo detalhado a respeito do PIPMO ver Barradas (1986).

inicial era funcionar durante 20 meses para treinar, emergencialmente, operários já empregados no uso de novas tecnologias importadas para o Brasil. Muitos cursos, inclusive, eram ofertados nas próprias empresas e em canteiros de obras.

As cargas horárias dos cursos eram pequenas – como, por exemplo, o curso de torneiro mecânico com 100 horas – e tinham como justificativa a atender a demanda urgente das indústrias. Nesse sentido, há o registro de que uma quantidade significativa dos participantes do PIPMO era encaminhada pelo Sistema Nacional de Emprego (SINE) para vagas de emprego e já saiam dos cursos empregados (SANTOS, 2006). Conforme Machado e Garcia (2013, p. 49):

> O que se tinha, enquanto perspectiva, era o treinamento de um contingente de trabalhadores que deveriam responder às demandas de postos de trabalho geradas pelo desenvolvimento econômico. Esta formação se caracterizava pela perspectiva do treinamento; o saber-fazer determinava os objetivos da qualificação dos trabalhadores.

De acordo com Kuenzer (1999), a tecnologia geralmente utilizada na indústria dessa época caracterizava-se pelo uso de máquinas eletromecânicas que possuíam um número determinado de operações, exigindo apenas a troca de alguns componentes, e para operá-las era suficiente aprender, memorizar e repetir os movimentos ou procedimentos padronizados de forma seqüencial. A pedagogia, portanto, que guiava as propostas de educação profissional, tinha por objetivo e se organizava de modo a atender a essa divisão social e técnica do trabalho, que separava claramente as funções de execução e de supervisão, trabalhadores e dirigentes, trabalho instrumental e intelectual. A formação profissional seria então,

> [...] resultado de um processo individual de aprendizagem de formas de fazer, definidas pelas necessidades de ocupação a ser exercida, complementadas com o desenvolvimento de habilidades psicofísicas demandadas pelo posto de trabalho; nesta concepção que fundamentou os cursos de treinamento das empresas e de qualificação das agências formadoras [...] priorizou-se os modos de fazer e o disciplinamento [...] para uma função definida, para atender às demandas de um processo produtivo parcelado, com tecnologia rígida e pouco dinâmica (KUENZER, 1999, p. 126; 127).

Inicialmente, o programa previa cursos apenas para a área industrial, mas em 1972, por meio do Decreto 70.882, estendeu-se também para as áreas da agricultura, comércio e serviços, daí a retirada do termo Industrial do nome do programa, ficando apenas PIPMO. O financiamento

do programa passou a contar também com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Com o Decreto 7.081 de 1974, o governo federal centralizou as iniciativas de educação profissional no Ministério do Trabalho, vinculando SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o PIPMO a esse ministério. Conforme Santos (2006), nesse período, a quantidade de recursos públicos era tão grande que a oferta de educação profissional era objeto de disputa entre os Ministérios da Educação e do Trabalho. Além disso, a autora também relata que o controle e prestação de contas sobre esses gastos eram inexistentes, sendo centralizados pelos gestores indicados.

A primazia que o SENAI e o SENAC tinham na oferta dos cursos do PIPMO demonstrava a forte atuação do mercado, do setor empresarial – não apenas na execução dos cursos, mas também no âmbito do governo federal, dos Ministérios, na definição e coordenação das políticas nacionais para a educação profissional. Sobre a relação entre a iniciativa privada e a atuação do Estado, Manfredi (2002) também afirma que, em 1975, a lei 6.297 propiciou que as empresas desenvolvessem seus próprios projetos de formação utilizando recursos advindos da concessão de incentivos fiscais, dedução de impostos que o governo promoveu. Machado e Garcia (2013, p. 50) sobre esse aspecto, comentam:

> O que podemos observar, na relação entre público e privado, é o financiamento de propostas implementadas na lógica empresarial com recursos públicos. Do legado da criação do Sistema S para a educação brasileira, temos no caso do PIPMO, o reforço desta lógica.

No que se refere à articulação da qualificação profissional com a escolaridade, o PIPMO previa a possibilidade de convênio com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), mas isso ocorreu de forma incipiente e alcançou números inexpressivos, pois nesse período a própria legislação vigente, em especial a lei 5.692/71, incentivava a suplência e a qualificação, numa perspectiva tecnicista e pragmática de acelerar a trajetória escolar e o treinamento da mão-de-obra para atender à demanda produtiva, em que a maioria dos postos de trabalho tinha como característica a exigência da força física (MACHADO; GARCIA, 2013).

Em relação à formação dos professores que atuavam no PIPMO, Santos (2006) conta que eram organizados cursos para formar os professores na parte didática, pois estes eram

geralmente contadores e engenheiros. A autora relata ainda que foram ofertados alguns cursos de "caráter mais social [...] sem uma vinculação direta com o mercado, como cursos de higiene bucal para as escolas públicas. [...] os cursos possuíam caráter cultural, assistencial e educacional" (SANTOS, 2006, p. 5275).

Uma curiosidade interessante sobre o PIPMO é a influência que teve na criação do hoje chamado seguro-desemprego:

> Os desempregados, participantes do PIPMO, a partir de 1965, passaram a receber uma ajuda de custo de 80% do salário mínimo, através da lei nº 4.923/65 [...]. Esse Plano de Assistência é transformado em FAD (Fundo de Assistência ao Desempregado) pelo decreto 58.155/65, sendo que em 1974 ele passa a custear o PIPMO e, em 1996, pelo decreto 2.286 é nomeado por Seguro-Desemprego, orçado junto ao Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) [...] (SANTOS, 2006, p. 5274).

Desde então, os programas governamentais que se seguiram no país geralmente continuaram utilizando o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) na composição de seus financiamentos. Com isso, vemos mais uma forma da riqueza produzida pelos trabalhadores ser destinada às escolas privadas, por meio dos programas de qualificação.

Durante o fim da década de 70 e início dos anos 80, o país vivenciava o declínio do regime militar, após anos de lutas e pressões sociais internas, e sofria a influência das mudanças políticas e crises econômicas que vinham ocorrendo no capitalismo internacional. O país enfrentava um período de recessão econômica e conseqüente decadência do número de empregos: nesse contexto, a ditadura militar avaliou que o programa tornara-se desnecessário e como forma de diminuir os gastos, foi extinto em 1982. Atrelado a isso, o Tribunal de Contas, diante da conjuntura econômica desfavorável, "pressionou o Ministério do Trabalho em relação ao caráter descontínuo do programa, e os recursos disponíveis foram insuficientes para sua institucionalização" (SANTOS, 2006, p. 5276).

Consideramos que o PIPMO inaugurou um tipo e um modo de oferta de educação profissional, que configura uma técnica governamental correspondente com o liberalismo praticado pelo Estado brasileiro – e que continuaria a ser usado pelos governos posteriores, sob a governamentalidade neoliberal. Foi um programa educacional que não teve como perspectiva a efetivação de um direito e serviu de ação social de apelo popular, pois fornecia formação pragmática aos trabalhadores que não tinham recursos para financiar sua própria qualificação, havendo grandes chances de encaminhá-los ao emprego (devido ao crescimento

econômico) e, assim, atenuar suas condições precárias de vida. Ao mesmo tempo, o programa serviu para fortalecer a economia de mercado, pois desonerou os capitalistas industriais dos gastos com qualificação profissional, além de repassar recursos públicos ao Sistema S.

Conforme Frigotto (2006b) as críticas empreendidas às políticas educacionais da década de 70 foram predominantemente de viés crítico-reprodutivista, na qual a escola era pensada unicamente como aparelho ideológico do Estado, tendo as práticas educacionais por objetivo e conseqüência inevitáveis a adequação dos indivíduos às exigências do capitalismo. No entanto, no fim da década de 70, passam a ganhar forças também elaborações teóricas e ações políticas mais centradas em perspectivas denominadas crítico-críticas. Também calcadas na perspectiva marxista, sem negar os usos que são feitos da educação para formatação dos indivíduos para o sistema político-econômico vigente, também a compreendiam como espaço permanente de luta, contrapondo a relação entre trabalho e educação como potência de formação e emancipação humana, e não apenas como preparação para o mercado.

Assim, desde fim da década de 70 e ao longo de toda a década de 80, têm expressão as lutas em torno da defesa da escola pública, laica, gratuita, universal, politécnica[26], que se organizam e materializam em diversas frentes, sindicais e acadêmicas e que disputarão veementemente a formulação da LDB pós Constituição de 88.

Ao fim da ditadura militar, todas essas mobilizações populares e as mudanças que vinham ocorrendo no capitalismo mundial foram se configurando numa nova conjuntura no país, em que algumas mudanças e continuidades se veriam no campo das políticas sociais e da educação profissional na década de 90.

3.2 DÉCADA DE 90: PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL (PLANFOR)

Como vimos em Foucault (2008a), a crise pela qual o capitalismo passou na década de 70, que causou declínio nos lucros dos países centrais, profunda recessão econômica, inflação alta

[26] Para Saviani (2006) apud Frigotto (2007), o conceito de escola politécnica se difere do ensino profissionalizante, pois esse consistiria em treinar pragmaticamente para uma habilidade, de forma fragmentada dos processos nos quais tais saberes e tecnologias foram desenvolvidas e desconsiderando as relações e os processos produtivos que as envolve. Já na perspectiva da politecnia todos esses elementos comporiam a formação que se daria na integração entre educação básica e mundo do trabalho.

e baixo crescimento econômico, formaram o terreno fértil para o crescimento das críticas ao Plano *Beveridge* e o Estado de Bem-Estar Social na Europa Ocidental, ao *New Deal*, à política keynesiana nos EUA e à força que o sindicalismo alcançou nessa época. Esse foi o contexto de florescimento de uma nova governamentalidade em todos os países, de tipo neoliberal.

Nos países de capitalismo avançado, o neoliberalismo se implementou a partir da eleição de presidentes de direita, como Thatcher na Inglaterra e Reagan nos EUA, mas também Alemanha e Dinamarca. No Chile e na Argentina, as ditaduras militares (que se deram uma década depois da brasileira) depuseram os governos de Peron e Allende e promoveram um amplo processo de "desmonte do Estado desenvolvimentista: desindustrialização, privatização, supressão de direitos sociais e precarização do emprego" (BOITO, 1998, 126). A ditadura chilena promoveu, antes de todos outros países, a transição para um esse novo modo de organizar a política e a economia que, em pouco tempo, se tornaria hegemônico no mundo e também no Brasil.

Em todos estes países o receituário neoliberal foi aplicado havendo, entre outras medidas, forte austeridade fiscal e privatização generalizada dos todos os setores estratégicos e sociais. No entanto, é importante destacar que houve sérias diferenças entre a realidade dos países centrais e periféricos nessa nova plataforma mundial. Boito (1998, p. 129;130) assim relata a relação que se estabeleceu desde então:

> Com o campo imperialista mais coeso, graças à inexistência de enfrentamentos bélicos entre os Estados Centrais, com a URSS em processo de desagregação e o movimento socialista em crise, as burguesias imperialistas viram-se em condições mais favoráveis para implantar a política de supressão dos direitos sociais nos seus países e para obrigar uma marcha ré no desenvolvimento do capitalismo na periferia. As instituições políticas e econômicas internacionais, como o FMI, o Banco Mundial e, mais recentemente, a OMC passaram então, a ter um papel mais ativo como instrumento de tutela dos países centrais sobre os governos dos países periféricos.

O autor afirma ainda que, embora a burguesia europeia e norte-americana tenha disparado um verdadeiro ataque aos direitos trabalhistas e sociais de seus países, os efeitos de desigualdade social do neoliberalismo na América Latina são muito mais profundos do que nos países imperialistas que estão no centro do capitalismo internacional – impedindo, assim, o desenvolvimento tecnológico dos países de periferia, mantendo-os em posição subordinada.

Aqui no Brasil a década de 80 ainda foi marcada pela forte mobilização popular e operária que havia ganhado muita força na luta contra a ditadura. Em 1979 uma grande greve foi empreendida pelos metalúrgicos no ABC paulista, em que Lula se revelou como liderança de grande destaque. Outras grandes greves seguiram no início da década. Organizações populares e sindicais fortes foram criadas nesse período ou tiveram maior expressão, como as comunidades eclesiais de base, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o MST.

Mesmo com a forte tendência neoliberal se consolidando em todo o mundo, tais forças conseguiram conquistar, nesse processo de reabertura e democratização, a ampliação e a consolidação de alguns direitos e políticas sociais, pautadas numa perspectiva de universalização para todos os cidadãos, expressos na constituinte de 88. Para Boito (1998), o modelo neoliberal encontrou dificuldades para se consolidar no país, tendo de enfrentar as disputadas eleições de 89, em que a candidatura de Lula representava uma ameaça à burguesia, e o posterior *impeachment* do presidente Collor. Frigotto (2006b, p. 34) assim descreve a década de 80:

> Podemos assumir a visão de que a década de 1980 foi uma dura travessia da ditadura à redemocratização em que se explicitou, com mais clareza, os embates entre as frações de classe da burguesia brasileira (industrial, agrária e financeira) e seus vínculos com a burguesia mundial e destas em confronto com a heterogênea classe trabalhadora e os movimentos sociais que se desenvolveram em seu interior. A questão democrática assume centralidade nos debates e nas lutas em todos os âmbitos da sociedade ao longo dessa década.

Mas na década de 90, especialmente nos mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2001), o país passou a aplicar fortemente a "cartilha" neoliberal, passando por profundas transformações no mundo produtivo, no mercado, na atuação do Estado, na correlação de forças entre as classes sociais, enfraquecendo a capacidade política de negociação dos movimentos sociais e sindicais e o cumprimento das conquistas sociais que haviam se firmado há pouco tempo na Constituição de 88.

Na economia e no mundo produtivo internacional, as mudanças já se faziam sentir desde a crise da década de 70. O padrão fordista-keynesiano de produção e acumulação capitalista – em que o processo produtivo é rígido e a demanda de mercado é, em boa parte, induzida pela intervenção estatal – vai perdendo espaço para um padrão de acumulação flexível. Esse se operacionaliza por meio da implementação de uma reestruturação produtiva, com expansão da competitividade e dos mercados, em termos de produtos e de países, com formas mais

flexíveis de organização dos processos e da gestão do trabalho, dos produtos e do consumo, intensificação do uso de novas tecnologias (materiais, equipamentos), fragilizando contratos de trabalho.

Em nome da flexibilidade, do livre mercado, da competitividade e do ajuste fiscal, o governo brasileiro implementou liberação de importações, privatizações em massa, redução nas vagas de emprego no setor público e nos gastos sociais. Os vínculos e as condições de trabalho foram ainda mais precarizados. O número de indústrias foi reduzido, o que produziu altas taxas de desemprego, resultando também em aumento da pobreza e da miséria, crescentes desde a crise (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

Nesse período, a política social no Brasil foi organizada em torno de programas focalizados apenas para os grupos mais pobres, sob o slogan de "combate à pobreza". Nessa linha foram criados programas como Bolsa-Escola, Bolsa-Alimentação, Auxílio-Gás e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (OLIVEIRA; DUARTE, 2005). Compunha também o receituário do governo o estímulo para que a sociedade civil atuasse na área social por meio da filantropia, como forma de se eximir ainda mais dos gastos com as políticas sociais. Na educação o raciocínio é o mesmo: em relação aos pobres, reduzir a atuação do Estado à oferta do mínimo.

A determinação dos organismos financeiros mundiais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial – operadores das políticas imperialistas neoliberais para os países periféricos – é que os países latinos priorizassem apenas a oferta do ensino fundamental, para atingirem as metas de ajuste fiscal, pois a oferta formal de outras modalidades de ensino, em especial educação profissional e superior, exigia elevados custos (LIMA FILHO, 2002).

No discurso, são os princípios da teoria do capital humano que se destacam cada vez mais e a educação é colocada como elemento "decisivo para o crescimento econômico e para a redução da pobreza, o que possibilitaria aos países de capitalismo periférico a inserção no processo de globalização e de reestruturação produtiva" (PEIXOTO, 2008, p. 58). O objetivo da educação, entendida aqui em um sentido pragmático de preparação para o mercado de trabalho, seria dar condições para tornar o país e as/os trabalhadoras/es mais competitivos e adaptáveis às mudanças da produção e do mercado de trabalho.

Para Frigotto (2006a), a teoria do capital humano desloca a questão das diferenças entre o desenvolvimento dos países e entre o salário das/os trabalhadoras/es das relações de dominação e de exploração para a questão do mérito, do esforço individual e da racionalidade no uso e investimento de seu capital. O fortalecimento dessa teoria se dá, justamente, num contexto de ampliação de tecnologias que dispensam e desqualificam o uso de mão-de-obra; em que o crescimento da produção não corresponde ao crescimento de postos de emprego – pelo contrário, produz desemprego.

As disputas que vinham se dando desde a Constituição de 88 em torno da LDB (Lei 9.394/96) resultaram na aprovação de um texto que, regulamentado pelo Decreto 2.208/97, separou a educação básica da educação profissional, extinguindo com a oferta de cursos integrados que uniam Ensino Médio ao ensino técnico.

Essa medida foi fortemente combatida pelos movimentos sociais e pesquisadores da educação, que vinham construindo e defendendo uma proposta de educação básica integrada à educação profissional como uma bandeira de suas lutas. A proposta de tal integração vai no sentido de oferecer às/aos jovens e adultas/os trabalhadoras/es, por meio da educação escolar, o acesso a uma formação não apenas para sua inserção no mercado de trabalho, mas sobretudo como um direito de todas/os a terem acesso aos conhecimentos produzidos socialmente das ciências humanas, exatas, naturais, das artes, bem como das técnicas e tecnologias que envolvem o âmbito do trabalho, de forma não fragmentada.

As antigas Escolas Técnicas Federais (ETFES), transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), irão atuar separando os cursos técnicos dos cursos de Ensino Médio, estes ocupados predominantemente pelas/os filhas/os de uma elite ou classe média, selecionadas/os por meio de processo seletivo (LIMA, 2010). Os CEFET's também ofertavam cursos profissionalizantes de curta duração, por meio do PLANFOR (que apresentaremos logo abaixo), muitas vezes em parceria com empresas e entidades da sociedade civil, destinados à população pobre.

Foi nesse contexto que o governo FHC criou em 1995/1996 o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), programa governamental de qualificação profissional. Entre o intervalo de 1982 e 1996, não havia sido realizado nenhum outro programa de alcance nacional para a oferta de cursos profissionalizantes gratuitos às/aos trabalhadoras/es e

desempregadas/os. Nesse período, o que se tinha era o Sistema S oferecendo cursos a "trabalhadores vinculados às empresas, jovens vinculados aos sistemas das quotas das empresas ou autônomos que subsidiam sua formação" (SANTOS, 2006, p. 5276).

O PLANFOR foi criado com a justificativa de atender à necessidade do país de formar profissionais para um mercado em transformação:

> Art. 2º O PLANFOR tem o objetivo de construir, gradativamente, oferta de educação profissional (EP) permanente, com foco na demanda social e do mercado de trabalho, de modo a qualificar ou requalificar, a cada ano, articulado à capacidade e competência existente nessa área, pelo menos 20% da PEA – População Economicamente Ativa, maior de 16 anos de idade, com vistas a contribuir para:
> I - aumento da probabilidade de obtenção de trabalho e de geração ou elevação de renda, tendo por objetivo reduzir os níveis de desemprego e subemprego;
> II - redução da pobreza;
> III - aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade; e
> IV - elevação da produtividade, da competitividade e renda (BRASIL, 2000, p. 1).

Esse quatro objetivos retratam bem as faces do programa. O objetivo IV (elevação da produtividade e competitividade) incorpora bem a concepção da teoria do capital humano de que falávamos antes, relacionando diretamente investimento em educação a desenvolvimento e renda. Destacamos o termo "probabilidade", que aparece duas vezes no referido artigo. O Estado estaria "cumprindo sua parte", investindo em capital humano através da oferta de qualificação, sem, no entanto, oferecer nenhum tipo de garantia com relação ao direcionamento para o emprego. Esses objetivos conformam o conceito de empregabilidade que direcionava as ações do Plano, definido pela capacidade da/o trabalhador/a não apenas de arranjar e manter-se em um emprego, mas, sobretudo de manter-se no mercado de trabalho em constante transformação e criar alternativas de renda que não passem necessariamente pela garantia de um emprego (PEIXOTO, 2008, p. 63).

A empregabilidade está na esteira do discurso que coloca a/o trabalhador/a como empresária/o de si, gestor/a de seu próprio capital, ou seja, de suas competências, a serem desenvolvidas nos processos educativos. A noção de competências passará a guiar a organização dos currículos em todas as modalidades educacionais brasileiras. Como nos apresenta Ramos (2001), tal noção enfraqueceu o conceito de qualificação tomado em sua dimensão conceitual, que valorizava mais os títulos e diplomas e na qual a formação tinha conteúdos mais rígidos, engessados e consolidados e, consequentemente, não acompanhava "satisfatoriamente" as transformações e exigências do mercado.

Já "[...] as competências seriam mais dinâmicas, mutáveis e flexíveis e, assim, apropriadas ao estreitamento da relação escola-empresa" (RAMOS, 2001, p. 158). Conforme a autora, a noção de competências também enfraqueceu a concepção de qualificação em sua dimensão social/política, que considerava as relações estabelecidas entre trabalhadoras/es e entre estas/es e as gerências. Nesse sentido,

> [...] a noção de competência, pela conotação individual que carrega, tende exatamente a despolitizar essas relações. Questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desemprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais e outras assumem um caráter estritamente técnico, esmaecendo suas determinações econômico-políticas (RAMOS, 2001, p. 159).

Os conceitos de empregabilidade e competências foram fortemente difundidos na década de 90 em diante e sustentam toda a política educacional brasileira. Diante da realidade de escassez de vagas de emprego que o país enfrentava, essa lógica serviu muito bem para colocar na conta da/o trabalhador/a a responsabilidade pela situação de desemprego, dependendo dela/e sua inserção e permanência no mercado, ofuscando as determinações econômicas e sociais que levavam ao alto índice de desemprego (BATISTA, 2009).

O objetivo II do Plano – redução da pobreza – segue a mesma lógica das políticas de focalização de, diante dos poucos recursos destinados a tais políticas, concentrar no atendimento aos ditos "vulneráveis".[27]

Assim como o PIPMO, o PLANFOR também foi executado com recursos do FAT e foi elaborado dentro do Ministério do Trabalho, incluindo entre seus formuladores integrantes do SENAI. Todas as ações do Plano dependiam da aprovação do Conselho Deliberativo do FAT (CODEFAT), que é formado paritariamente por representantes do governo, empresários e trabalhadores. Na perspectiva de descentralização foram criados Planos Estaduais de Qualificação (PEQ) e Parcerias Nacionais Regionais (PNR), coordenados pelas secretarias estaduais de trabalho e acompanhados pelas Comissões Estaduais de Emprego, de organização tripartite, assim como o CODEFAT, que faziam o mapeamento das demandas de cursos que deveriam atender às demandas dos mercados locais. Peixoto (2008) destaca que esse formato de gestão foi inovador e proporcionava condições de controle social sobre a execução do Plano, pelo menos em tese.

[27] Conforme PEIXOTO (2008, p. 64), o MTE "definiu como vulnerabilidade a dificuldade de acesso ao trabalho e a outras formas de qualificação profissional, por razões de pobreza, baixa escolaridade e outros fatores de discriminação e seletividade no mercado". Discutiremos a questão da vulnerabilidade no próximo capítulo.

Para alcançar mais de 15 milhões de pessoas, a oferta dos cursos foi feita por meio de parcerias com toda rede de educação profissional do país, pública e privada, que utilizavam seu próprio quadro de docentes, contratando profissionais externos caso fosse necessário, mas também pelo terceiro setor, composto por Organizações não-governamentais (ONG's), sindicatos e outras entidades, numa uma forte indução à tendência privatizante e esvaziamento da ação do poder público (BATISTA, 2009).

Os cursos começaram com carga horária média de 150 horas, baixando para 60 horas, e não tinham relação com a escolaridade, embora no discurso fizesse essa alusão, e não tinham um único formato, sendo flexibilizadas as modalidades de oferta, pois as diretrizes do Plano eram:

> [...] fomentar a visão de Educação Profissional como uma série de ações definidas a partir das demandas do mercado de trabalho e de uma determinada população; superar a concepção de que a Educação Profissional é sinônimo de cursos em sala de aula com cargas horárias e currículos pré-definidos; identificar as necessidades da população e as oportunidades do mercado para, posteriormente, fixar carga horária e conteúdo dos cursos a serem oferecidos (PEIXOTO, 2008, p. 67).

Em que pese a aparente liberdade de construção das propostas pedagógicas, ao não definir cargas horárias e conteúdos mínimos, essa característica reforça ainda mais a formatação de cursos com conteúdos restritos aos conhecimentos técnicos demandados pelo mercado, o que já era uma tendência até devido à carga horária pequena.

Numa avaliação resumida do PLANFOR, podemos dizer que ele se inseriu no hiato existente entre o país manter o ajuste fiscal, imposto pelos organismos internacionais, e a tarefa de ofertar a educação profissional (investimento em capital humano) condizente com os pressupostos neoliberais vigentes, focalizada nos mais pobres, sem onerar o Estado com investimentos na expansão da rede pública e em cursos de maior duração e integrados à educação básica. Ele manteve e reforçou alguns princípios presentes no PIPMO, como a definição dos cursos em função de atender as exigências do mercado, a importância ocupada pelo setor privado na oferta dos cursos, a desvinculação da profissionalização da escolarização, que continuaram presentes nos programas governamentais que se seguiriam.

Cabe destacar que essas alterações ocorridas na política econômica e na concepção de educação profissional se expressaram também nas instituições federais de educação profissional e em seus modelos pedagógicos. Com os recursos financeiros reduzidos, essas instituições também atuam sob a égide da maior eficiência com menor gasto.

Todas essas alterações e medidas governamentais da década de 90 em relação à educação profissional foram acompanhadas de fortes resistências e enfrentamentos por parte dos movimentos sociais da educação. Esse contexto formou o caldo das disputas e mudanças ocorridas no próximo período, inaugurado com a chegada do Partido dos Trabalhadores à Presidência da República em 2003.

3.3 ANOS 2000: PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL (PNQ) E PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTAS/OS (PROEJA)

No início dos anos 2000 algumas mudanças políticas e econômicas foram ocorrendo, estimuladas por elementos do quadro internacional, como, entre outros, a predominância da lógica financeira em detrimento da industrial; a crise de 2008 que gerou instabilidade financeira e no comércio internacional; o crescimento da China e consequente aumento na demanda por matéria prima e *commodities*, o que fortaleceu o agronegócio brasileiro, acirrando conflitos no campo em torno da questão do uso da terra e dos recursos naturais. Além da China, houve o crescimento também de outros países como Índia, Coréia e Taiwan, sendo as empresas nacionais estimuladas e subsidiadas por seus Estados, alterando o padrão de concorrência mundial (LAMOSO, 2012).

A eleição de Lula no Brasil, em 2002, acompanhou também a eleição de outros presidentes progressistas em nosso continente que, na análise de diversos autores, inaugurou um momento denominado por alguns autores de novo-desenvolvimentismo ou neodesenvolvimentismo (por superar, em alguma medida, as práticas neoliberais mais ortodoxas e se aproximar, ainda que com muitas diferenças significativas, do ideário nacional-desenvolvimentista imperante entre as décadas de 1930 a 1970, de Estado interventor nas políticas econômicas e sociais). [28]

[28] A caracterização do projeto de desenvolvimento posto em operação durante os governos Lula (2003-2010) como "novo-desenvolvimentismo" não é um consenso entre os economistas devido às várias diferenças entre a política econômica destes governos e as do nacional-desenvolvimentismo vivido de 1930 a 1970 no Brasil. Entre outras coisas, quando se compara a implementação das políticas de industrialização nos dois períodos. Outra diferença seria que no nacional-desenvolvimentismo o estímulo ao crescimento foi mais direto, por meio de empresas estatais. Já no novo-desenvolvimentismo, desenvolvido sob bases neoliberais, isso se dá por meio da criação de condições propícias para o capital realizar seus investimentos financeiros. Um exemplo disso, conforme Santos e Rodrigues (2012) seria o PAC – Plano de Aceleração do Crescimento, onde obras e setores

Para Boito (2012), essa nova frente neodesenvolvimentista é dirigida por um setor da grande burguesia interna brasileira que se afasta, no plano político, de outra parte da burguesia e da alta classe média com ideário neoliberal ortodoxo e envolve também, ainda que com indiscutível menor poder de intervenção na correlação de forças, as "classes trabalhadoras excluídas do bloco no poder – baixa classe média, operariado, campesinato e trabalhadores da massa marginal" (BOITO, 2012, s/p).

O novo-desenvolvimentismo implementado pelos governos Lula (2003-2010), especialmente em seu segundo mandato, e Dilma (2011-2018), segundo Boito (2012) e Alves (2013), caracteriza-se por um programa político-econômico que procura promover o crescimento econômico do capitalismo brasileiro, com algum grau de transferência de renda, sem romper com as políticas forjadas no fim da década de 80 e em toda a década de 90.

Os princípios para manutenção do Estado neoliberal mantiveram-se: estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca por competitividade internacional, abertura para o capital internacional, privatizações do patrimônio público, vultosos repasses de verbas públicas para o setor privado, pagamento de juros e amortização da dívida publica subordinada aos interesses do capital financeiro:

> [...] o governo federal enviou ao Congresso Nacional a previsão orçamentária para 2014 com a impressionante destinação de R$ 1,002 trilhão de reais para o pagamento de juros e amortizações da dívida, sacrificando todas as demais rubricas orçamentárias, como serviços de saúde, educação, transporte, segurança, assistência, etc.). O neodesenvolvimentismo encontrou seu limite crucial no sistema da dívida publica**,** que exerce hoje um constrangimento sobre o projeto neodesenvolvimentista e sobre o orçamento publico da União. Ao aceitá-la como está, recusando-se, por exemplo, a fazer Auditoria-Cidadã da Divida Publica, em nome do respeito aos contratos, os governos pós-neoliberais optaram, sob a força das trágicas circunstâncias históricas, por não questionar a ordem burguesa instaurada na década neoliberal (ALVES, 2013, s/p).

Assim, consideramos que a chegada de um novo grupo, de esquerda, à gestão da maquinaria estatal não teve como efeito a alteração de sua racionalidade. O que se alterou foram alguns procedimentos, ou a quantidade de recursos utilizados nesses procedimentos, pelos quais a racionalidade neoliberal se realiza. As mudanças se configuram como nuances de uma mesma arte de governar, pois não se alteraram os princípios e as práticas pautadas e balizadas pela

---

estruturais e estratégicos são transferidos para a iniciativa privada, por meio de concessões de uso, com financiamento público. O debate econômico a esse respeito, embora importante, não é objeto da dissertação. Nosso objetivo ao trazer tais elementos é apenas o de destacar elementos da conjuntura atual para contextualizar e analisar o Pronatec. Cf. Reinaldo Gonçalves (2011).

lógica concorrencial, pelo fortalecimento do mercado. As políticas sociais continuaram não tendo por objetivo e efeitos a igualização de direitos e renda.

Alguns exemplos das ações implementadas pelos governos Lula e Dilma, em termos econômicos e sociais, que não estavam colocadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, são: a recuperação do salário mínimo; incremento da transferência de renda para as camadas mais pobres, estimulando ao consumo; aumento de financiamento e subsídios para grandes empresas nacionais; acréscimo do investimento estatal em infraestrutura; política econômica anticíclica para atravessar momentos de crise econômica e planejamento de desenvolvimento a longo prazo (BOITO, 2012).

Assim, os recursos destinados às políticas sociais aumentaram substancialmente em relação ao governo anterior e se distribuíram em diversos programas em todas as áreas (agricultura, saúde, educação, assistência social, etc.) e continuam insuficientes para alterar radicalmente as condições de vida da população. O caminho escolhido pelo governo, sugerido pelo Banco Mundial, foi a inclusão da população mais pobre via sua inserção no mercado consumidor, assim a estratégia é fortalecer o capital e o mercado:

> A chave de inflexão do neoliberalismo, que na realidade, se funde com novos aspectos deste novo-desenvolvimentismo, é focar nos bens de consumo, preparando o mercado para que estes estejam ao alcance dos pobres. [...] A participação periférica dos beneficiários dos programas de transferência de renda no mercado é a meta consumada pelo capital [...] (CASTRO, 2013, p. 365).

Não se pode negar que os programas empreendidos desde 2003 incidiram sobre as condições materiais de vida de uma população intensamente pauperizada pelas políticas implementadas na década de 90. Porém, cabe sempre lembrar o caráter limitado dessas políticas de inclusão, que se limitam a garantir renda mínima aos mais pobres e não uma efetiva consolidação de direitos dessa população.

No campo da educação profissional, os programas de qualificação continuaram a ser a tônica dos governos, como foi o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) no governo Lula e agora o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), do governo Dilma, sobre os quais falaremos a seguir.

No entanto, a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultas/os

(Proeja), incorporou pautas dos movimentos sociais em termos de projeto político-pedagógico, ainda que contingenciado às disposições políticas da rede federal e da militância engajada na educação de jovens e adultas/os.

O primeiro programa de qualificação dos anos 2000 foi o PNQ, instituído em julho de 2003, no intuito de formar trabalhadoras/es para as oportunidades de trabalho criadas por políticas de desenvolvimento, de geração de trabalho e renda. Repetiu todos os objetivos do PLANFOR, ainda que com algumas nuances, incluindo os objetivos de oferecer formação integral[29] e elevar a escolaridade por meio da articulação com a educação básica, em especial a EJA. Outra diferença para Peixoto (2008), é que o PNQ afirma a perspectiva de universalização do direito à qualificação profissional às/aos trabalhadoras/es, enquanto o PLANFOR aludia mais insistentemente à necessidade de qualificar para o mercado.

A perspectiva continuou sendo a oferta de cursos rápidos, embora o PNQ tenha aumentado a carga horária média dos cursos, que eram de 60 horas no PLANFOR e passaram para 160 horas, podendo chegar a 200. Houve uma uniformização dos cursos, criando uma base de classificação, embasado na Classificação Brasileira de Ocupações, o que no PLANFOR era aberto.

Talvez o PNQ tenha sido mais enfático em termos de estímulo ao direcionamento ao emprego e à escolaridade dos participantes do programa, pois estabeleceu a meta de encaminhar 75% dos atendidos ao mercado de trabalho e 50% para a educação de jovens e adultas/os. Peixoto (2008) também apresenta dados que demonstram que, entre os egressos, houve uma queda em 10% dos desempregados e um aumento dos empregados com ou sem carteira assinada. No entanto ela faz a ponderação de que

> [...] não é possível atribuir essas alterações exclusivamente ao curso em si, mesmo porque a situação de emprego e desemprego [...] possui uma série de outros fatores que não a qualificação profissional propriamente dita (PEIXOTO, 2008, p. 93).

[29] A Resolução 333/2003 usa o termo formação integral e inclui entre parênteses: "intelectual, técnica, cultural e cidadã". Aqui é importante destacar que como forma de promover a formação integral apontada pelo PNQ, algumas diretrizes de conteúdos foram previstas para todos os cursos: "comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio lógico-matemático, saúde e segurança no trabalho, educação ambiental, direitos humanos, sociais e trabalhistas, relações interpessoais no trabalho, informação e orientação profissional, processos, métodos, técnicas, normas, regulamentações, materiais, equipamentos e outros conteúdos específicos das ocupações, empoderamento, gestão, autogestão, associativismo, cooperativismo, melhoria da qualidade e da produtividade" (PEIXOTO, 2008, p. 85).

Como já frisado anteriormente, nesse período, o Brasil vivia uma elevação nos postos de trabalho devido ao crescimento econômico, o que contribuiu para esse aumento.

Embora o PNQ afirmasse superar o caráter de política compensatória do PLANFOR, ele continuou não se articulando à elevação da escolaridade e sendo uma política focalizada, estabelecendo o mesmo conceito de público prioritário do PLANFOR: população considerada em exclusão social e em situação de vulnerabilidade, estabelecendo que 85% dos recursos e 90% das vagas fossem garantidos para a oferta de qualificação para esses públicos, e o restante para as/os demais trabalhadoras/es componentes da População Economicamente Ativa (PEA):

> [...] como o público-alvo configura-se em segmentos numerosos, [...] terão preferência de acesso aqueles que se encontram em uma situação de maior vulnerabilidade econômica e social, especialmente, os trabalhadores com baixa renda e baixa escolaridade e as populações que estão mais sujeitas à discriminação social no mercado de trabalho. Na verdade, o acesso prioritário às ações do programa destina-se aos desempregados de longa duração, aos negros e afro-descendentes, aos índio-descendentes, às mulheres, aos jovens, aos portadores de necessidades especiais, em particular os portadores de deficiência, pessoas com mais de 40 anos, entre outros (PEIXOTO, 2008, p. 87).

Entre os executores dos cursos, a forte presença das entidades da sociedade civil, centrais sindicais, confederações patronais, Sistema S e ONG's continuou existindo, além da rede pública de educação profissional.

Mas o PNQ não foi o único programa nem a única ação desenvolvida para a educação profissional nesse período. Várias mudanças ocorreram em relação às práticas em educação profissional conduzidas pelo governo.

A partir de 2003, a rede federal de educação profissional começou a ser amplamente expandida, distribuindo-se geograficamente e quadruplicando o número de escolas e passando de CEFET para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Para Lima e Zandonade (2012), tal alteração, no entanto manteve vários aspectos do modelo anterior. Do ponto de vista pedagógico, ampliou ainda mais a verticalização, flexibilização e diversidade da oferta de modalidades de cursos marcada pela tentativa de manter uma relação estreita com o mercado. Para o autor, esse "mix formativo", pela difusão com a qual se dá (de cursos FIC até a pós-graduação), produz muitos desafios do ponto da gestão administrativa e principalmente pedagógica, dificultando a consolidação de uma identidade da instituição.

Alguns aspectos, porém, que podemos considerar positivos, foram a ampliação de ações de pesquisa e extensão e uma aproximação maior entre educação profissional e Ensino Médio, inclusive na modalidade da educação de jovens e adultas/os, como falaremos, pois estipula em sua lei de criação, Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que 50% das vagas sejam destinadas prioritariamente a cursos integrados ao Ensino Médio.

A exemplo do que ocorre em outras áreas, na educação, mesmo quando nos referimos a políticas de caráter permanente, como cotas e expansão dos institutos e universidades federais, que não podemos deixar de reconhecer que são importantes, estas não são executadas em uma proporção capaz de modificar radicalmente a realidade do acesso à educação.

Essa políticas constituíram-se em disputas, em resistências imanentes às relações de força e de poder. As lutas empreendidas pelos movimentos sociais lograram alcançar algumas conquistas em diversos campos das políticas sociais, tentando escapar às investidas de controle e tutela que as mesmas trazem em seu bojo.

É importante destacar que o Partido dos Trabalhadores alcançou a vitória das disputas eleitorais, após 3 tentativas, com o apoio massivo dos movimentos sociais, partidos de esquerda e de parte significativa das camadas populares. Isso significava, para pesquisadores da área do Trabalho e Educação e outras forças sociais atuantes na educação básica e profissional de jovens e adultas/os, a possibilidade das propostas formuladas por esses coletivos nas últimas décadas tomarem corpo nas políticas públicas. O governo Lula era considerado um governo em disputa que, através de diálogo e pressão popular, poderia implementar mudanças estruturais na política educacional. E algumas interferências dos movimentos sociais do campo educacional conseguiram produzir ressonância dentro do governo, tornando possível a realização de algumas propostas político-pedagógicas diferenciadas, inspiradas em diversas experiências educativas realizadas no âmbito dos movimentos sociais na década de 90[30] (COSTA; FRANZOI; SILVA, 2013).

[30] As autoras afirmam que em 2003 a diretoria de Ensino Médio da então Secretaria de Ensino Médio e Técnico no MEC desenvolveu, junto às universidades, uma pesquisa sobre essas experiências, conhecendo seus limites e potencialidades. Apenas no Rio Grande do Sul foram mapeadas mais de 30 experiências. Dentre elas, as autoras destacam "os Programas da Escola 8 de Março, para sapateiros, enfermeiros e trabalhadores da indústria de vestuário; o Programa Integrar, da Federação Nacional dos Metalúrgicos da CUT; o ITERRA, Escola do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST); as Casas Familiares Rurais, dentre elas uma escola para pescadores" (COSTA; FRANZOI; SILVA, 2013, p. 8, nota 5).

No âmbito do Ministério da Educação (MEC), a partir de 2004, a educação de jovens e adultas/os passou a ter uma posição menos marginalizada com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e do Departamento de Educação de Jovens e Adultas/os (DEJA), que, de certo modo, possibilitaram a abertura de espaço para pautas que educadoras/es, pesquisadoras/es e movimentos sociais (acadêmicos e populares) vinham defendendo em termos de princípios e concepções político-pedagógicas de Educação Profissional (EP) e EJA (MACHADO; GARCIA, 2013).

Como resultados dessa abertura, foram promulgados os Decretos 5.154/2004 e 5.840/2006, que estabeleceram novos marcos para a organização da educação profissional no país. O primeiro decreto regulamentou os artigos da LDB que tratam da educação profissional, restaurando a integração curricular entre educação básica e educação profissional e revogando o decreto 2.208/97, que a proibia.

Frigotto et. al (2005), avalia porém, que várias ações do governo Lula foram no sentido contrário do que havia sido firmado no documento de campanha eleitoral e nas diretrizes formuladas no Fórum Nacional de Educação (constituído por 34 instituições científicas e sindicais), como: a política de Ensino Médio foi alocada na Secretaria de Educação Básica, separada da política de educação profissional, o que fragiliza sua integração; ausência do fomento necessário à ampliação do Ensino Médio integrado nas redes estaduais; e a manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Técnico aprovadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que foram apenas adequadas ao Decreto 5.154/2004, sem alteração significativa nas suas concepções e princípios, pois mantiveram-se sustentadas nos princípios de formação de competências para a empregabilidade (FERREIRA; RAGGI; RESENDE, 2007). Além disso, ações fragmentadas continuaram a ser implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) por meio de programas desarticulados.

Em meio a essas contradições, todavia, Lima e Zandonade (2012, p. 47, 48) ponderam que

> [...] com o governo Lula inicia-se um processo de deslocamento de uma política mais fragmentadora de educação profissional para uma educação mais integrada, tentando instaurar o que se poderia chamar de modelo tecnológico-integrado. [...] A nova legislação, do ponto de vista pedagógico e curricular, além de reaproximar a Educação Profissional do Ensino Médio rearticulou-se de um modo inédito com

> Educação de Jovens e Adultas/os, oportunizando, a este público, novas possibilidades de inserção nas escolas públicas de qualidade.

Esse é um marco muito importante e muito caro para a educação profissional e suas/seus respectivas/os trabalhadoras/es, estudantes, acadêmicas/os e militantes, pois, como dito anteriormente, durante o governo Fernando Henrique Cardoso os cursos integrados, que unem em um mesmo curso a educação básica e a educação profissional, haviam sido extintos e proibidos pelo Decreto 2.208/97.

Relembramos que a efetivação de cursos técnicos integrados à educação básica se dá na contraposição entre: uma concepção de educação profissional que a concebe como qualificação técnica específica, independente da escolaridade, para atender às demandas do mercado; e uma perspectiva que afirma a educação politécnica como direito de todas/os; integrando educação e trabalho nas múltiplas dimensões dos sujeitos.

O caminho metodológico apontado para a realização da educação escolar nessa útlima perspectiva formativa é a integração curricular dos mais diversos campos ou áreas do conhecimento, que contemplariam princípios da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura e corresponderia, em forma e conteúdo, com a concepção de inseparabilidade dos diversos aspectos da vida (FRIGOTTO et. al, 2005).

Corroboramos com Ferreira (2010) que as concepções e propostas contidas no Proeja, criado pelo Decreto 5.478/2005, e alterado pelo Decreto 5.840/2006, vão nessa direção. O Proeja tem como tripé a ampliação de vagas em cursos integrados, formação de professores em nível de Lato Sensu e "a pesquisa nos Programas de Pós-graduação no campo de confluência, EJA-EP na educação básica através da formação de doutores e mestres pela rede Proeja/Capes/SETEC[31]" (LUCINDO, 2013, p. 33).

Essas ações articuladas têm por objetivo oferecer formação de nível técnico ou qualificação profissional (também chamada de Formação Inicial e Continuada – FIC) integrada ao ensino fundamental ou médio para efetivar elevação da escolaridade de jovens e adultas/os. É um contraponto à lógica dos cursos rápidos voltados apenas para a aprendizagem de um conteúdo técnico específico:

[31] Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

> Tanto o Decreto 5840/2006, como os Documentos Base, que orientam a implantação do Proeja nas diversas modalidades, apontam para a proposta de integração curricular que prevê a organização da oferta em curso único, pautada na referência da unidade entre a formação geral e técnica, na perspectiva da formação humana (LUCINDO, 2013, p. 34; 35).

Para empreender essa proposta, o programa promove formação em cursos de pós-graduação para educadores da rede federal e de outros parceiros como as redes estaduais e municipais de educação básica que atuariam na oferta dos cursos. A pesquisa acadêmica, promovida por meio de grupos locais ou interinstitucionais, visa alimentar e subsidiar as análises, avaliações e a execução do programa.

Ao contemplar, além da oferta de cursos profissionalizantes, a elevação da escolaridade, a formação continuada dos profissionais – reconhecendo como necessária uma formação própria para atuação nesse campo educacional – e o fomento à pesquisa acadêmica nessa modalidade e níveis de ensino, por meio da pós-graduação e de grupos de pesquisa (ALVES; ZEN; PAIVA, 2011), ele se diferenciou da maioria dos programas governamentais federais de educação profissional historicamente dirigidos às/aos jovens e adultas/os. Por isso mesmo, contou com um forte empenho de pesquisadoras/es e profissionais da EP e da EJA para implementar todas as ações apontadas pelo programa, em especial, a integração curricular.

O Proeja efetivou-se mais fortemente na Rede Federal de Educação Profissional, embora enfrentando enorme resistência nestas instituições, por ir contra a cultura elitista presente nelas e atender a um público empobrecido e de periferia (CASTIONI, 2013).

Como uma das suas ações previstas é a formação de pesquisadores nas modalidades de ensino que o envolvem, muitas pesquisas foram produzidas discutindo os desafios e potencialidades desse formato de oferta de educação profissional, integrada à educação básica. Isso ajudou a alimentar e manter vivo o debate sobre as políticas públicas para a educação profissional e para jovens e adultas/os, tendo em vista a superação da perspectiva meramente de treinamento da classe trabalhadora para funções específicas no mercado de trabalho.

Foi em meio à experimentação desse modo de fazer educação profissional e as discussões por ele provocadas (sobretudo no que dizia respeito às práticas e concepções político-pedagógicas) que, em 2011, foi lançado um novo programa de educação profissional: o

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que tem suscitado muitas questões, críticas, problematizações no campo da educação profissional brasileira.

Após percorrermos as principais características dos programas de educação profissional anteriormente implementados no Brasil e tendo como referência as discussões realizadas sobre a governamentalidade neoliberal, no próximo capítulo passaremos à apresentação e análise do Pronatec.

4 PRONATEC COMO PROCEDIMENTO DE IN/EXCLUSÃO DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

Neste capítulo, buscamos apresentar e discutir aspectos do Pronatec que, em nossa avaliação, atualizam princípios da governamentalidade neoliberal, fragilizando o direito à educação e a perspectiva da formação humana na educação profissional. Construímos tais análises na interlocução entre: questões emergentes da pesquisa de campo; o estudo das formulações governamentais do programa; o referencial foucaultiano sobre as artes de governar e o neoliberalismo, trazido no segundo capítulo; os trabalhos de autores do campo da educação de jovens e adultas/os, profissional e inclusiva; e documentos produzidos por movimentos sociais do campo da educação. Comecemos então nossa expedição.

O Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – foi criado pela lei 12.523 de 26 de outubro de 2011 e alterado pela lei 12.816 de 05 de junho de 2013. Conforme consta na justificativa do projeto de lei que o instituiu, seu objetivo é enfrentar "um dos maiores desafios colocados hoje para a continuidade do crescimento econômico do País, que é a falta de mão-de-obra qualificada" (BRASIL, 2011, p.1). O texto do documento afirma ainda que o crescimento econômico que vem ocorrendo nos últimos anos demanda qualificação das/os trabalhadoras/es "cujo sucesso no mundo do trabalho depende cada vez mais de novas habilidades" (BRASIL, 2011, p. 2).

Esse "apagão" de mão-de-obra configuraria uma defasagem no país entre a quantidade de vagas de educação profissional oferecida e o número de pessoas que dela "necessita", o que justificaria a expansão de oferta de educação profissional proposta pelo Pronatec. Utilizando dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) e do Cadastro Único (CadÚnico[32]) do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, que demonstram que mais de 40% das pessoas que reincidem no seguro-desemprego não cursaram o Ensino Médio e que mais de 52% de integrantes das 13 milhões de famílias que recebem bolsa-

[32] CadÚnico é um cadastro em sistema informatizado no qual são cadastradas famílias de baixa renda (que tenham renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa ou renda mensal total de até 3 salários mínimos), beneficiárias dos programa sociais do governo federal. O cadastro visa conhecer e manter atualizadas informações sobre o núcleo familiar como, por exemplo, condições do domicílio, acesso aos serviços de saúde e educação, mapeando situações de "vulnerabilidade social" (Fonte: site do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome).

família tem menos de 4 anos de escolarização, as/os ministras/os que assinam o projeto de lei[33] afirmam: "Diante dessa realidade, capacitar é incluir" (BRASIL, 2011, p. 2). Conforme os ministros, o Pronatec teria triplo objetivo: suprir o gargalo de mão-de-obra qualificada necessário para o desenvolvimento do país, promover a "inclusão social das camadas mais pobres da população" e

> [...] oferecer aos jovens alternativa para o Ensino Médio que supere o atual descompasso entre educação formal e atuação profissional, capaz de promover a alocação eficiente destes no mercado de trabalho e que seja, além de tudo, economicamente viável. [...] A articulação com a educação básica permitirá formar profissionais capazes de se adaptar às mudanças constantes do mundo do trabalho, o que produzirá impactos positivos no desenvolvimento econômico do país, notadamente prejudicado pela ausência de mão-de-obra qualificada e apta a acompanhar o ritmo das inovações tecnológicas e produtivas (BRASIL, 2011, p. 2).

O documento encerra dizendo que o Pronatec "antes de ser uma política de Estado, é anseio da sociedade, partícipe de um projeto de nação" (BRASIL, 2011, p.5).

Formar trabalhadoras/es para atender às demandas do atual crescimento econômico e para destravar o desenvolvimento do país, formar trabalhadoras/es capazes de se adaptarem às mudanças do mercado, de desenvolver novas habilidades, para promover inclusão social, para atender ao desejo da sociedade civil, tudo isso de forma economicamente viável. Esses elementos que são os Motivos Interministeriais para implementação do Pronatec não nos são velhos conhecidos? Argumentos que remontam a um discurso já utilizado em outros momentos da história. Já os vimos serem usados outras vezes para justificar alguns dos programas que apresentamos no capítulo anterior.

Podemos perceber nesses argumentos os princípios da governamentalidade neoliberal. Quando se atrela o desenvolvimento econômico do país aos níveis de educação da/o trabalhador/a, responsabilizando-a/o por sua adaptação e "sucesso" no mercado de trabalho, sem tocar em nenhum momento nas causas que levam a um quadro de desigualdade, de baixa escolaridade das/os trabalhadoras/es brasileiras/os e de sua situação social, não estamos vendo ser reafirmada a teoria do capital humano aplicada à educação?

[33] Fernando Haddad (Ministério da Educação), Carlos Roberto Lupi (Ministério do Trabalho e Emprego), Guido Mantega (Ministério da Fazenda), Miriam Belchior (Ministério do Planejamento), Tereza Campello (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome).

E quando se afirma que essas ações de educação profissional serão promovidas dentro do "economicamente viável", não nos lembramos daquela característica da governamentalidade neoliberal que abandona o direito público baseado na universalização de direitos básicos de todo e cada um/a das/os cidadãs/dãos, e ao invés disso, de forma utilitarista, limita, regula e "distribui" direitos de acordo com o que é de interesse para o jogo econômico, de modo a não impactá-lo? Ou melhor, impactando-o sim, mas no sentido de que a ação do governo gere crescimento e lucratividade para o mercado, afinal, o governo é regido pela lógica do mercado, está sob vigilância do mercado e deve governar para ele.

E a inserção da formação profissional como componente da política de inclusão social, não estaria também relacionada a essa lógica que regula e limita o acesso a direitos, oferecendo apenas o mínimo a uma grande parte da população? População essa que, dentro do jogo econômico, é mantida como reserva de mão-de-obra. Ou, no caso atual do Brasil, em que a economia lança mão dessas/es trabalhadoras/es mantendo a taxa de desemprego uma das menores de todos os tempos, constitui mecanismo de lançar massivamente no mercado mão-de-obra de baixa qualificação para fazer pressão negativa sobre os salários, evitando que se elevem (RIBEIRO, 2014)?

É indispensável dizer, como nos lembram Castioni (2013) e Lima (2012a; 2012b) que a configuração do Pronatec é a mesma do Protec, programa apresentado como proposta de governo da campanha do candidato à presidência José Serra, do PSDB,[34] nas eleições de 2010.

Mas como o governo da população não se dá unilateralmente, pois a condução da ação do outro depende sempre de um espaço de liberdade de ação desse outro, é importante destacar: desde sua inauguração o Pronatec não tem sido recebido de forma passiva e tem encontrado resistências de diversas categorias organizadas de trabalhadoras/es da educação, especialmente da EJA e da educação profissional, da rede federal e da educação superior pública. Documentos têm sido produzidos e estão circulando, eventos e outras ações têm sido promovidas por tais movimentos no sentido de problematizar a direção que o Pronatec tem imprimido às políticas de EJA e educação profissional, alguns dos quais citaremos ao longo desse capítulo.

[34] Partido da Social Democracia do Brasil.

Então, apresentemos como o programa se organiza, a fim de analisar como esses elementos se efetivam. Por meio dos subprogramas contidos no Pronatec, o governo anuncia expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional, presencial e à distância; apoiar a ampliação da rede física de educação profissional; melhorar a qualidade do Ensino Médio público, através da articulação com a educação profissional; estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e articular as políticas de educação profissional às de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2013).

No discurso de lançamento do Pronatec, em abril de 2011, a presidenta Dilma afirmou que o programa seria fator de organização da oferta de formação e capacitação profissional para a população brasileira, segundo divulgado em notícia no Blog do Planalto, dentro do qual praticamente toda a política de educação profissional brasileira estaria alocada, incorporando programas e ações de educação profissional que já existiam, além de uma nova iniciativa criada por ele: a Bolsa-Formação.

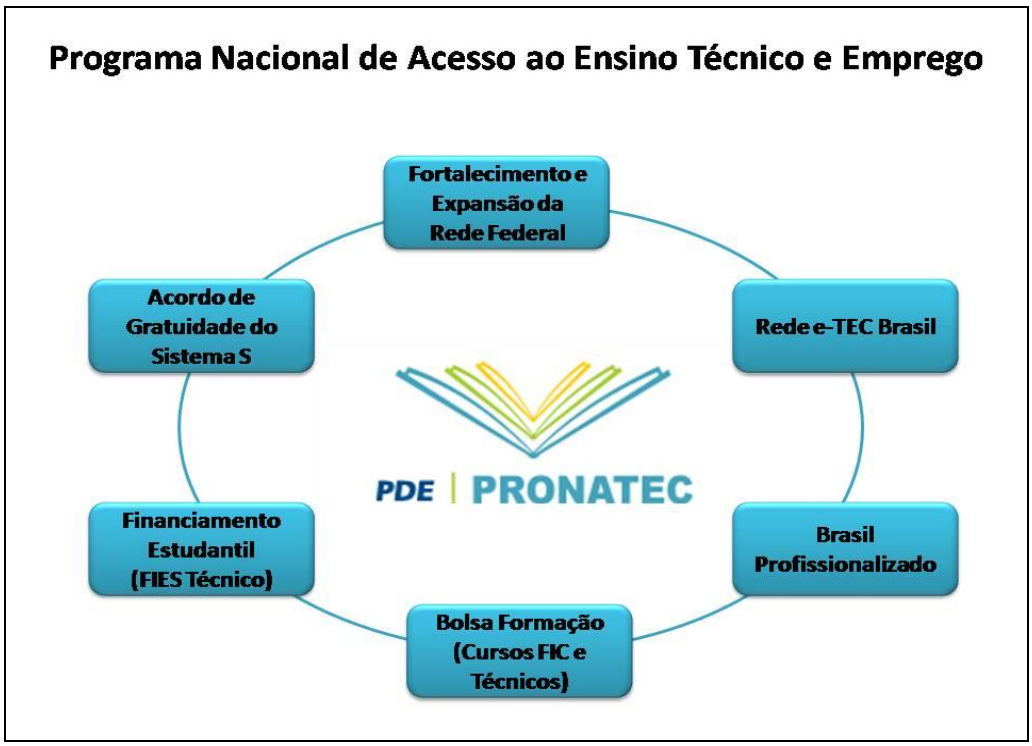
O Relatório de Gestão da SETEC de 2013 retrata esse movimento de concentração da política de educação profissional nacional no Pronatec, pois todas as ações e objetivos estratégicos descritos no relatório correspondem às ações incluídas no Pronatec, embora tal vinculação não fique evidente em todas elas. Listamos abaixo quais são essas ações:

- Expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica;
- Execução do Programa Brasil Profissionalizado, que pretende fortalecer a educação profissional integrada ao Ensino Médio nas redes estaduais e/ou municipais;
- Oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional à distância por meio da Rede e-Tec Brasil, composta pela rede federal, os Serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema S) e outras instituições vinculadas aos sistemas estaduais de ensino;
- Acordo de gratuidade com o Sistema S para ampliar a aplicação de recursos destas instituições em cursos gratuitos para população de baixa renda;

- Financiamento estudantil (FIES) – para estudantes e trabalhadoras/es em instituições privadas e nos Serviços Nacionais de Aprendizagem e para empresas para oferecer cursos de formação inicial e continuada às/aos suas/seus trabalhadoras/es;

- Bolsa-formação estudante, que são cursos técnicos gratuitos para quem cursa ou concluiu o Ensino Médio; e o Bolsa-formação trabalhador, que são cursos gratuitos de qualificação para estudantes matriculadas/os no Ensino Médio, trabalhadoras/es e beneficiárias/os dos programas federais de transferência de renda, ofertados pelas instituições privadas e públicas que aderirem ao Pronatec (BRASIL, 2013).

A Figura 1 demonstra um esquema feito pelo Ministério da Educação para apresentar o programa como esse conjunto de ações:



Fonte: BRASIL, 2013.

Quatro destas iniciativas, centrais na política de educação profissional dos governos Lula (2003-2010), foram incorporadas ao Pronatec: Expansão da Rede Federal, Programa Brasil Profissionalizado, Rede e-Tec Brasil e Acordo de Gratuidade do Sistema S.

Cada uma das ações do Pronatec têm sua particularidade, envolvem discussões amplas e têm sido investigadas principalmente, mas não apenas, por pesquisadoras/es da área da educação.

Nas próximas páginas, nosso objetivo é apenas apresentar brevemente cada uma delas para, em seguida, concentrar esforços na análise da ação executada também pela rede federal, a Bolsa-formação, que se vincula diretamente com as políticas de inclusão social e que é foco nesta pesquisa. Cabe ainda ressaltar que desde sua criação, em outubro de 2011, o programa, e especialmente a Bolsa-Formação, sofreram inúmeras alterações. Eram resoluções atrás de resoluções, portarias atrás de portarias, que iam fazendo modificações nas regras anteriores de organização, tornando difícil, muitas vezes, seu pleno acompanhamento e compreensão. Acreditamos que o volume de alterações pode sinalizar tanto falta de planejamento prévio quanto concessões/adaptações do governo às pressões vindas dos entes envolvidos em sua execução. Um exemplo disso foi a inserção da rede privada de cursos técnicos e superiores ao programa, que inicialmente não estava contemplada. Mas falaremos disso mais adiante. Passemos à breve apresentação das principais ações do Pronatec.

Dentro do objetivo de ampliar a rede física de educação federal encontra-se a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. De acordo com o Relatório de Gestão da SETEC/MEC de 2013, as unidades da rede federal no país saltaram de 140 no ano de 2002 para 354 em 2010; entre 2011 e 2013 mais 116 unidades entraram em funcionamento e a meta para 2014 era a de totalizar 562 unidades em mais de 500 municípios, com um total aproximado de 600 mil vagas. Segundo Santos e Rodrigues (2012), as matrículas na rede federal aumentaram em 107%, entre 2006 e 2010.

O programa Brasil Profissionalizado, que também passa a compor as iniciativas do Pronatec, foi criado pelo Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007 a fim de estimular a oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional nas redes estaduais e/ou municipais de ensino, objetivando assim, como afirma o decreto, enfatizar a educação científica e humanística, a elevação da escolaridade, a qualificação para o trabalho e a inclusão social. Os estados e municípios participantes do Plano de Metas Todos Pela Educação que desejam receber financiamento para modernizar, ampliar ou construir escolas e capacitar docentes e gestoras/es para ofertar cursos integrados devem apresentar suas propostas ao MEC, para serem avaliadas e selecionadas por um comitê técnico criado especificamente para esse fim. O gráfico 1 demonstra a oferta de vagas do Programa Brasil Profissionalizado de 2011 a 2013, apontando que apenas em 2011 a meta estabelecida foi superada, havendo decréscimo na oferta nos anos seguintes, ficando inclusive abaixo das metas previstas:

Gráfico 1

Fonte: BRASIL, 2014.

O Acordo de Gratuidade com o Sistema S, para aplicação dos recursos destas instituições em cursos gratuitos para população de baixa renda e trabalhadoras/es, foi celebrado em 22 de julho de 2008 entre Governo Federal (através dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e da Fazenda), a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Confederação Nacional do Comércio (CNC). Considerando que estas instituições recebem recursos da contribuição compulsória das/os trabalhadoras/es e empresas, de caráter público, o Acordo de Gratuidade seria para ampliar a aplicação desses recursos em serviços para a população.

O Acordo estipulou que até 2014, progressivamente, dois terços dessa receita compulsória líquida (66,66%) do SENAI e do SENAC fossem aplicados na expansão da oferta de vagas gratuitas para cursos técnicos e profissionalizantes. Além disso, Serviço Social do Comércio (SESC) e SESI passariam a ter que investir um terço de seus recursos em educação. Em junho de 2014, a CNI divulgou em seu site o Relatório de Sustentabilidade 2013, contendo, entre outras coisas, informações sobre a gestão financeira das entidades que a compõem. Nesse relatório, consta a seguinte informação do que diz respeito ao Acordo de Gratuidade:

> O Sistema SENAI [...] destinou R$ 1,8 bilhão para vagas gratuitas em cursos de educação profissional, o que representa 67,2% de sua receita líquida de contribuição compulsória. Em 2013, a instituição também superou a meta estabelecida para 2014, que era de 66,6% do recurso líquido da contribuição compulsória destinado a matrículas gratuitas na educação profissional (CNI, 2013, p. 39).

O SENAC também divulga em seu Relatório de Gestão 2013, disponível no site, que alcançou o percentual de 57,72% de aplicação da receita líquida em cursos do Acordo de Gratuidade. E apresenta também dados de matrícula: 462.586 vagas, representando aproximadamente 27%

das 1.663.685 matrículas totais. Mas não há dados oficiais do governo que confirmem esses números.

O Relatório de Gestão de 2013 da SETEC/MEC, ao qual já nos referimos anteriormente, ao tratar do Acordo de Gratuidade, aponta que, para 2013, a meta de aplicação de recursos era de 62% para o SENAI e 55% para o SENAC. Informa também que, de 2011 a 2013, o Sistema S ultrapassou 2 milhões de vagas ofertadas por meio do Acordo, superando as metas estipuladas pelo MEC, conforme apresentaremos mais à frente na Figura 5. Porém a SETEC não informa o montante arrecadado pelas instituições e a real aplicação dos percentuais dos recursos em cursos gratuitos. O Relatório apenas informa que a Fundação Getúlio Vargas está desenvolvendo uma metodologia para permitir ao MEC o "monitoramento detalhado dessa ação, que consiste no acompanhamento da alocação dos recursos e da oferta gratuita de vagas, a partir dos dados obtidos por meio do SISTEC[35]" (SETEC, 2013). Enquanto isso não se efetiva, temos como fonte de informação apenas os dados divulgados pelo próprio Sistema S.

Em 2007, por meio do Decreto nº 6.301, foi criado o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil: e-Tec Brasil, para oferta de educação profissional na modalidade à distância. Em 26 de outubro de 2011, mesmo dia em que o Pronatec foi homologado, criou-se a Rede e-Tec Brasil pelo Decreto nº 7.589, revogando o decreto de 2007. O programa prevê formação de pessoas para atuar na metodologia de educação à distância, produção de material didático, aquisição de equipamentos e laboratórios para os pólos presenciais e pode envolver as redes federal, estaduais e municipais de ensino e o Sistema S, esse incluído em 2013.

O Relatório de Gestão da SETEC de 2013 afirma que, atualmente, integram a Rede e-Tec 45 instituições da rede federal e 13 da rede estadual. No Gráfico 2, aparecem as matrículas nesse programa de 2011 a 2013. Podemos observar que, assim como na iniciativa Brasil Profissionalizado, as ações realizadas ficaram abaixo da meta estabelecida:

[35] Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica.

Gráfico 2

Fonte: BRASIL, 2014.

Outra ação incluída no Pronatec é o Financiamento Estudantil (Técnico e Empresa) – FIES. O FIES Técnico é uma extensão para os cursos técnicos do que já ocorre nos cursos superiores, em que o governo federal financia o curso da/o estudante em estabelecimentos privados conveniados, sendo que a/o aluna/o só começa a pagar esse financiamento após o término do curso. No FIES Empresa, o objetivo do governo é conceder empréstimo a empresários a fim de que ofereçam capacitação ao seu quadro de funcionárias/os. O financiamento aplica-se a cursos qualificação/FIC e a educação profissional técnica de nível médio. A SETEC não divulgou nenhum dado referente à execução dessa ação.

A última ação da qual falaremos, a bolsa-formação, será apresentada mais pausadamente no próximo tópico. Mas, antes de passarmos a ela, queremos trazer mais alguns dados e algumas análises. A Tabela 1 demonstra a oferta de todas as ações do Pronatec desde seu lançamento, no ano de 2011, até 2013; e que ao mesmo tempo parecer ser síntese de toda a oferta de educação profissional realizada pela SETEC nestes anos.[36]

[36] A tabela apresenta um erro no somatório das vagas totais que gera uma diferença de aproximadamente 300 mil matrículas a menos no total de vagas ofertadas (5.623.759, ao invés de 5.922.869).

Tabela 1

VAGAS OFERTADAS POR MEIO DO PRONATEC DE 2011 A 2014						
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	**82.823**	**79.770**	**70.355**		**232.948**
E-TEC	Previsto	74.000	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**
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**
TOTAL DE VAGAS OFERTADAS TÉCNICO + FIC		**966.972**	**1.802.057**	**2.854.208**	**3.104.936**	**5.922.869**

Fonte: BRASIL, 2014.

Podemos perceber que as matrículas dos cursos técnicos oferecidas pela rede federal também constam no cômputo das vagas ofertadas por meio do Pronatec, afinal toda a rede federal agora é considerada como parte do programa. Essa informação também é confirmada por gestoras/es entrevistadas/os nessa pesquisa.

Mas o principal de se analisar nessa tabela é a diferença entre a quantidade de cursos técnicos e cursos de qualificação/FIC. Embora em várias propagandas do Pronatec se utilize o termo "cursos técnicos" para se referir às quase 8 milhões de vagas pretendidas até 2014, podemos notar nessa tabela que os cursos não-técnicos, as qualificações/FIC, somam 3. 957.759 vagas – ou seja, correspondem a 70% das vagas totais ofertadas pelo Pronatec até 2013.

Das 2.481.188 vagas oferecidas até 2013 pelo Acordo Gratuidade, apenas 320. 453 foram de cursos técnicos, ou seja, apenas 12,9% das matrículas. Os outros 87% foram cursos de qualificação/FIC. Na Bolsa-Formação apenas 18% (406.507) das vagas foram em cursos técnicos, contra 82% (1.797.024) de vagas em cursos de qualificação/FIC.

Como se pode notar, os carros chefes do Pronatec são os cursos de qualificação/FIC oferecidos por meio do Acordo de Gratuidade e da Bolsa-formação, essa última tendo um crescimento na oferta que superou em muito as metas estipuladas para 2013 (a meta era 743.717 vagas e foram ofertadas 1.243.047, praticamente o dobro).

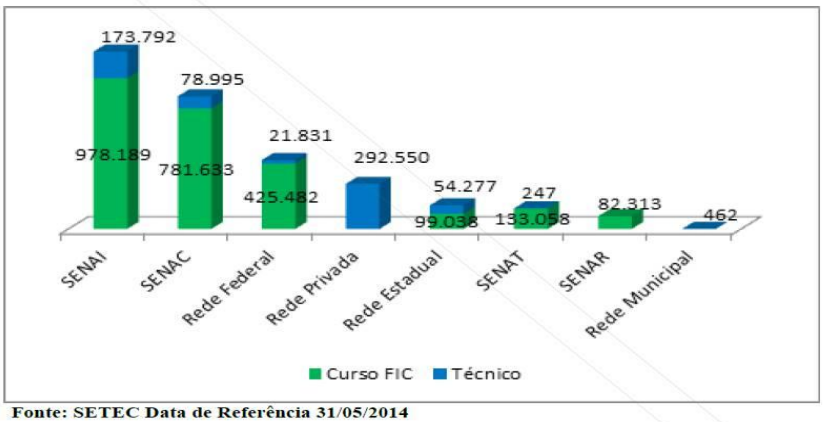
A oferta de Bolsa-Formação, entre cursos técnicos e qualificação/FIC, totalizava 2.203.531 de matrículas até 2013, o que representava 39% do total das vagas totais ofertadas pelo Pronatec (considerando todas suas outras ações).

Já os cursos técnicos e qualificação/FIC ofertados por meio do Acordo de Gratuidade do Sistema S somam 44% de toda a oferta do Pronatec, destacando grande concentração das vagas do programa no Sistema S.

O Relatório da Controladoria Geral da União (CGU) sobre o Pronatec Bolsa-Formação, de agosto de 2014, traz dados abarcando o período entre 2011 e maio de 2014 e apresenta o Gráfico 3, em que se compara a diferença, em números absolutos, da oferta de cursos de qualificação/FIC e cursos Técnicos oferecidos na Bolsa-Formação. Praticamente 2,5 milhões de matrículas são em cursos de qualificação/FIC contra 622 mil em cursos técnicos, totalizando 3,1 milhões de matrículas apenas na Bolsa-Formação. Isso significa que 80% das vagas da Bolsa-Formação são de cursos de qualificação/FIC.

Gráfico 3

Gráfico 4 – Número absoluto de beneficiários do Pronatec Bolsa-Formação, distribuídos por rede ofertante e por cursos FIC e técnicos, 2011 a maio/2014



Fonte: SETEC Data de Referência 31/05/2014

Fonte: BRASIL, 2014b.

Considerando os dados apresentados até aqui, ainda que brevemente, fica compreensível porque a grande propaganda do Pronatec é a Bolsa-Formação e a imagem do programa está diretamente associada ao perfil de curso de qualificação/FIC, oferecido pela Bolsa-Formação Trabalhador. Ao longo da pesquisa, todas/os com quem conversávamos, com raras exceções, quando questionadas/os ou ao se referirem ao Pronatec, faziam-no referindo-se ou vinculando-o aos cursos de qualificação. Fica perceptível também a enorme concentração das matrículas no Sistema S.

A partir desses dados apresentados, delineiam-se algumas questões: por que a predominância de cursos de qualificação, que totalizam 70% das matrículas do Pronatec, considerando todas suas ações, em detrimento dos cursos técnicos? Por que a ação Brasil Profissionalizado e Rede e-Tec não tiveram suas metas alcançadas, embora um dos objetivos declarados pelo Pronatec seja melhorar o Ensino Médio por meio da sua articulação com a educação profissional? Por que a ação que mais se destaca é a Bolsa-Formação? E por que ela se concentra majoritariamente no Sistema S? Antes de seguirmos com essas e outras questões, cremos ser necessário explicitar o funcionamento do Pronatec Bolsa-Formação para agregar mais alguns elementos que colaborem para nossa análise.

4.1 UMA APRESENTAÇÃO DO PRONATEC BOLSA-FORMAÇÃO

O subprograma denominado Bolsa-Formação[37] é a única ação realmente nova criada pelo Pronatec, pois, como vimos, as demais ações já existiam e foram apenas incorporadas ao programa. Ela pode ser organizada por meio de cursos técnicos com carga horária mínima de 800 horas, denominada Bolsa-Formação Estudante. Tais cursos podem se organizar de 3 formas: concomitante ao Ensino Médio para estudantes em idade "própria"[38] (ou seja, em um turno cursam o Ensino Médio numa escola pública, e em outro turno fazem o curso técnico na rede pública ou privada); concomitante ou integrada, na modalidade educação de jovens e adultas/os; e na forma subseqüente,[39] ou seja, para os que já concluíram o Ensino Médio. A outra possibilidade – que, como vimos, é a mais utilizada – são os cursos de qualificação profissional/FIC com carga horária mínima[40] de 160 horas, denominado Bolsa-Formação Trabalhador.

Os cursos técnicos oferecidos devem constar do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional deverão constar do Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada publicado pelo Ministério da Educação.

A Bolsa-Formação prevê a oferta desses cursos gratuitamente nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, escolas estaduais e municipais que ofertam educação profissional, unidades do Sistema S e instituições privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica. O repasse dos recursos é feito às entidades "ofertantes" das vagas. As entidades envolvidas na Bolsa-Formação estão divididas em "demandantes" e "ofertantes".

[37] Todas as informações que apresentaremos a seguir foram extraídas da Portaria nº 168 de 07 de março de 2013, do Manual de Gestão da Bolsa-Formação, do Documento Referência da Bolsa-Formação Trabalhador, da Cartilha Pronatec/Brasil Sem Miséria e da Cartilha Mulheres Mil/Pronatec Brasil Sem Miséria.

[38] Termo utilizado pela legislação.

[39] Para a seleção dos beneficiários da Bolsa-Formação na forma subseqüente existem algumas especificidades, como o uso da nota do ENEM, que não abordaremos, pois para essa pesquisa trataremos apenas da Bolsa-Formação Trabalhador.

[40] Conforme nos foi informado por gestores entrevistados em dezembro de 2014, o governo fez modificações no programa a serem implementadas a partir de 2015, mas que não tivemos acesso por ainda não estarem oficialmente publicadas. Entre estas mudanças está a fixação da carga horária máxima dos cursos FIC em 160 horas, que antes era mínima e podia sofrer um incremento de até 50%, e proporcionalmente paga, quando devidamente justificada, conforme consta no § 1º do Art. 44 da Portaria nº 168 de 07 de março de 2013.

São designadas demandantes “as secretarias estaduais e distrital de educação, bem como Ministérios e outros órgãos da Administração Pública Federal que aderirem à Bolsa-Formação” (BRASIL, 2013, p. 4), que deverão aderir ao Pronatec Bolsa-Formação por meio de um Termo de Compromisso (órgãos estaduais e distrital) ou Acordo de Cooperação (órgãos federais) disponibilizado pela SETEC informando sua demanda de formação profissional, que será atendida pelas entidades ofertantes da região. Essa demanda deve ser baseada no estudo do mercado de trabalho local e no perfil socioecômico da população que se quer atender (por exemplo, pessoas inscritas no CadÚnico). Para isso os demandantes devem acionar órgãos de pesquisa, universidades, empresariado, sindicatos, secretarias de educação e trabalho, etc. Essa etapa do processo é denominada Diagnóstico.

Existe uma mediação entre os Ministérios e outros órgãos federais e os governos estaduais, que acionam os gestores/executores locais de suas políticas. Por exemplo, o governo estadual é o interlocutor junto ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e operacionaliza sua demanda por meio dos Centros de Referência de Assistência Social vinculados às Prefeituras Municipais, que farão a divulgação, a mobilização, seleção, pré-matrícula e o acompanhamento das turmas.

Os “ofertantes” são as instituições públicas de educação profissional, o Sistema S, e as instituições privadas de educação profissional e de nível superior, estas últimas incluídas no programa em 2013. Após a negociação, que acontece periodicamente entre demandantes e ofertantes em relação a quais cursos serão ofertados, há a etapa de pactuação das vagas ou definição da oferta (inserção dos cursos no SISTEC). A próxima etapa é a mobilização, de responsabilidade primordial dos demandantes, que divulgam os cursos aos possíveis beneficiários e se encarregam de fazer a próxima etapa: a pré-matrícula. Por fim, há a etapa de matrícula das/os beneficiárias/os junto aos ofertantes. As/os beneficiárias/os devem preencher um Termo de Compromisso. Cada um dos entes envolvidos possui suas/seus respectivas/os coordenadoras/es, responsáveis por organizar todo esse processo, que devem ser servidoras/es públicas/os ou empregadas/os formais, no caso das instituições privadas.

A partir das informações repassadas pelas entidades demandantes e ofertantes à SETEC a respeito dos cursos, cargas horárias, modalidades, quantidade de alunos, etc, essa autoriza ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – o pagamento. Esse pagamento

acontece seguindo regras específicas para cada ofertante, diferindo a depender se o estabelecimento de ensino for público ou privado.

O cálculo desse valor é determinado pela chamada hora-aluno que se estabelece multiplicando o número de vagas ofertadas pela carga horária de cada curso, tendo como base os "custos médios da educação profissional e tecnológica em seus diversos eixos tecnológicos e modalidades" (BRASIL, 2013, p. 23). Em 2013, conforme o Relatório da SETEC, o valor da hora-aula foi de 10 reais. O recurso recebido pelos ofertantes deve custear o pagamento das/os profissionais envolvidas/os, materiais didáticos e escolares, uniforme, e assistência estudantil que compreende apenas o pagamento dos auxílios transporte e alimentação às/aos estudantes, em espécie ou em forma de vale. Não é permitido o uso desse recurso para gastos com despesas permanentes, como por exemplo, obras.

O recurso a ser pago diretamente às/aos estudantes pelas unidades ofertantes, em espécie ou em forma de vale, é referente ao auxílio alimentação e transporte e é pago com base na freqüência do estudante, sendo o dia de falta descontado do total pago no mês. A freqüência aos cursos é controlada pelos ofertantes, e pode ter o acompanhamento dos demandantes. As vagas de beneficiárias/os desistentes até a efetivação de no máximo 20% da carga horária podem ser preenchidas por outras/os estudantes.[41] A evasão implica devolução de recursos. Por exemplo, se foram pactuadas e pagas 20 vagas e apenas 10 estudantes concluíram o curso, os valores referentes a esses 10 estudantes desistentes devem ser devolvidos ao FNDE[42].

Os beneficiários da Bolsa-Formação podem ter até 3 matrículas por ano, mas não de forma simultânea, sendo no máximo uma matrícula de curso técnico por ano.

Conforme Relatório da CGU, em 2013, 55 demandantes[43] participaram do Pronatec Bolsa-Formação por meio da oferta de 41 modalidades distintas. Para exemplificar o que significam essas diferentes modalidades que variam de acordo com o demandante, trazemos abaixo a

[41] Podem ser incluídas nessas vagas remanescentes também pessoas que fizeram sua inscrição pela internet, no portal do Pronatec, que é também uma possibilidade de inscrição para cursos da Bolsa-Formação, porém nem todos os cursos são lançados para essa inscrição ampla, pois muitas turmas são formadas com públicos definidos.

[42] A Portaria nº 114 de 07 de fevereiro de 2014, que altera a Portaria nº 168 de 07 de março de 2013, afirma que: "As vagas não utilizadas gerarão a obrigação de devolução de recursos, desde que não tenha havido realização de matrículas de forma a compensar o saldo de horas-aluno existente."

[43] Foram13 ministérios, 6 secretarias vinculadas a órgãos federais e 26 secretarias de educação estaduais, além da do Distrito Federal.

Tabela 2, de 2012, quando eram ofertadas apenas 8 modalidades. A listagem completa de todas as modalidades ofertadas e de todos os demandantes participantes até o ano de 2013 pode ser conferida no Anexo A.

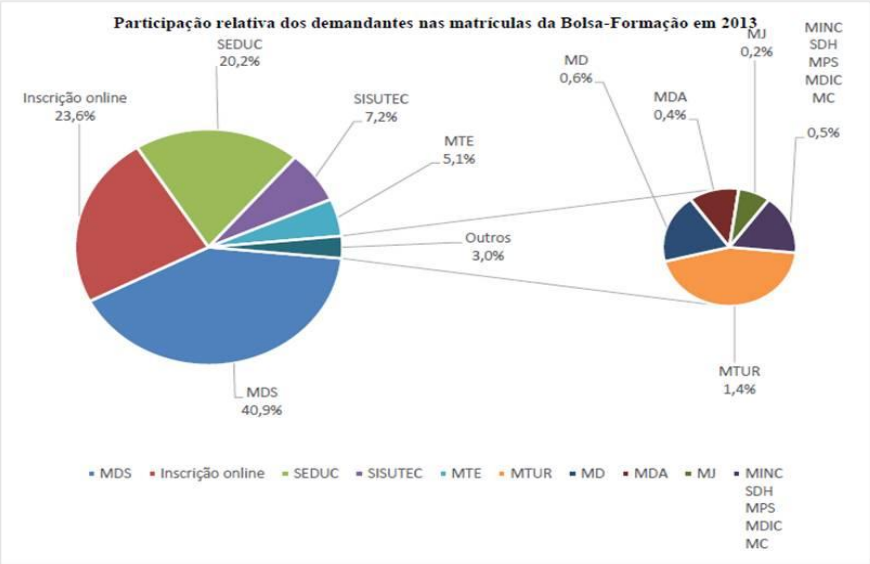
Tabela 2

MODALIDADE	PARCEIRO DEMANDANTE	BENEFICIÁRIOS
Bolsa-Formação Brasil sem Miséria	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome	Pessoas cadastradas no CadÚnico
Bolsa-Formação Seguro-Desemprego	Ministério do Trabalho e Emprego	Beneficiários do Seguro-Desemprego
Bolsa-Formação Pronatec Copa	Ministério do Turismo	Pessoas que trabalham ou desejam trabalhar nos setores de turismo, hospitalidade ou lazer
Bolsa-Formação Soldado Cidadão	Ministério da Defesa	Praças do Exército e da Aeronáutica que deram baixa do Serviço Militar e Atiradores de Tiro de Guerra
Bolsa-Formação Pronatec Campo	Ministério do Desenvolvimento Agrário	Populações do campo
Bolsa-Formação ProJovem Urbano	SECADI/MEC	Jovens que participam do ProJovem Urbano
Bolsa-Formação Jovem Trabalhador	Secretarias de Estado e do Distrito Federal de Educação	Estudantes do Ensino Médio da rede pública
Bolsa-Formação Sistema Socioeducativo	Secretaria de Direitos Humanos	Jovens e Adolescentes em medida socioeducativa

Fonte: BRASIL, 2012.

Como se pode notar no perfil das/os beneficiárias/os, e conforme consta no Documento Referência da Bolsa-Formação Trabalhador, essa ação deve ser focalizada na população de baixa renda ou considerada em situação de "vulnerabilidade social". Nesse sentido, a SETEC mostra que a Bolsa-Formação tem como principal demandante o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), conforme nos mostra o Gráfico 4:

Gráfico 4



Fonte: BRASIL, 2014.

Nesse gráfico observamos que praticamente 41% da oferta da Bolsa-Formação é feita em função da demanda deste ministério. As modalidades da Bolsa-Formação vinculadas a ele são: Pronatec Brasil sem Miséria para cadastrados no CadÚnico, Pronatec Mulheres Mil para mulheres cadastradas no Cadúnico, Pronatec Sistema Socioeducativo Aberto para jovens/adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto e Pronatec Vira Vida para jovens em situação de vulnerabilidade social que participam do Projeto Vira Vida,[44] todas elas articuladas por meio dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), vinculados às prefeituras e/ou secretarias estaduais de assistência social.

[44] Conforme site do projeto, ele foi "criado em 2008 pelo Conselho Nacional do SESI, apoia meninos e meninas, com idade entre 16 e 21 anos, que sofreram violência sexual. [...] oferece aos participantes a oportunidade de adquirir conhecimentos e desenvolver suas habilidades, para alcançarem a transformação em suas vidas por meio da inserção no mercado de trabalho. O objetivo do ViraVida é garantir os direitos e elevar a autoestima desses adolescentes e jovens, criando as condições necessárias para que alcancem a autonomia e o desenvolvimento pleno de suas vidas. O processo socioeducativo é desenvolvido em parceria com a Rede Nacional de Proteção das Crianças e Adolescentes e com as instituições que compõem o Sistema S. Os cursos realizados combinam formação profissional e educação básica, além de atendimento psicossocial, médico e odontológico. Atualmente, o programa atende mais de cinco mil jovens no Brasil, em 26 cidades. Os cursos já implantados abrangem as áreas de Moda, Imagem Pessoal, Turismo e Hospitalidade, Gastronomia, Comunicação Digital, Administração, dentre outros."

Considerando que também a ação Acordo de Gratuidade com o Sistema S, responsável por um volumoso número de matrículas dentro do Pronatec, tem como público-alvo famílias de baixa renda, vemos se efetivar, como exposto no início desse capítulo, uma das justificativas do Pronatec: servir de ferramenta para a inclusão social, mediante qualificação profissional. O que se está designando por inclusão social? De que inclusão se está falando? Podemos nos perguntar por que o interesse em relacionar uma política de educação profissional, majoritariamente cursos de qualificação/FIC, à política de assistência social? Que conexões podem se estabelecer entre elas? Por que focalizar as ações do Pronatec na população mais pobre, em especial os cursos de qualificação/FIC? No tópico seguinte buscaremos fazer uma análise sobre esses aspectos.

4.2 SOBRE A INCLUSÃO SOCIAL DE PÚBLICOS FOCALIZADOS: A PERSPECTIVA DO MÍNIMO NAS POLÍTICAS SOCIAIS

Eu sou seguida acompanhada imitada assemelhada
Tomada conta fiscalizada examinada revistada
Tem esses que são iguaizinhos a mim
Tem esses que se vestem e se calçam igual a mim
Mas que são diferentes da diferença entre nós
É tudo bom e nada presta
(Stela do Patrocínio)

O Pronatec em geral e o Pronatec Bolsa-Formação em específico são colocados, nos documentos oficiais que os regulamentam, como mecanismo de inclusão social, promovendo-a por meio da qualificação profissional e da inclusão produtiva. Como mencionamos no início do capítulo, a promoção da inclusão social, ao lado do suprimento da "carência" de mão-de-obra e da melhoria do Ensino Médio, são os objetivos pelos quais o governo justifica a criação do Pronatec.

O Documento Referência do Pronatec Bolsa-Formação Trabalhador, que trata da concepção e da operacionalização da oferta de cursos de qualificação/FIC, afirma que essa ação visa contribuir diretamente para a ampliação de oportunidades de educação profissional para grupos em situação de vulnerabilidade social e de aproximação de jovens do Ensino Médio da rede pública com o mundo do trabalho, por intermédio dos cursos FIC.

Ao longo do texto a referência às/aos estudantes do Ensino Médio fica ofuscada e evoca-se reiteradamente a função do programa em atender prioritariamente o público cadastrado no CadÚnico, beneficiárias/os dos programas federais de transferência de renda, estudantes da EJA, trabalhadoras/es que estejam em seguro-desemprego, agricultoras/es familiares, pescadoras/es, extrativistas, povos indígenas, comunidades quilombolas, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

O Pronatec Bolsa-Formação para atendimento desses públicos é demandado por diversos órgãos no âmbito de suas políticas mais gerais. Entre outras, citamos o Plano Viver Sem Limites, que é o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, com foco na população em situação de extrema pobreza,[45] promovido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; as políticas do Ministério do Trabalho e Emprego; e em especial, o Plano Brasil Sem Miséria, vinculado ao MDS. A demanda no âmbito desse ministério para o atendimento de cada um dos perfis destacados acima resulta em diversas modalidades de Bolsa-Formação, como a Bolsa-Formação Brasil Sem Miséria (Pronatec BSM), que atende especialmente a população cadastrada no CadÚnico (BRASIL, 2012).

A perspectiva é promover inclusão produtiva, essa compreendida como

> [...] todo o processo conducente à formação de cidadãos integrados ao mundo do trabalho e à conquista de autonomia para uma vida digna sustentada por parte das pessoas apartadas ou fragilmente vinculadas à produção e à apropriação da renda e da riqueza (BRASIL, 2012, p.18).

Sem colocar em discussão o que significa estar "apartadas ou fragilmente vinculadas à produção e à apropriação da riqueza e da renda", nem as causas que podem ter levado as pessoas a essa situação, são trazidos os processos pelos quais se poderá efetivar a inclusão produtiva: o empreendedorismo individual,[46] a economia solidária e a intermediação da mão-

[45] São consideradas pessoas em extrema pobreza aquelas que têm renda média per capita igual ou inferior a R$ 70, 00.

[46] Empreendedorismo individual tido como a formalização jurídica de pessoas que trabalham por conta própria, que faturem no máximo R$ 60.000,00 por ano, que não seja titular ou sócio de outra empresa e tenha até um empregado contratado com salário mínimo. Para esse perfil o governo federal concede isenção de tributos. Há duas modalidades: o microempreendedor Individual (MEI) em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e/ou órgãos da Prefeitura afetos ao tema, para que os trabalhadores autônomos inscritos no CadÚnico formalizem-se como microempreendedores individuais; e o Microcrédito Produtivo Orientado: parceria com os bancos públicos federais (Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal,

de-obra entre trabalhadoras/es e empregadoras/es, essa feita por meio do SINE – sendo os cursos de qualificação/FIC, portanto, o modo pelo qual as pessoas se preparam para a inserção nesses processos. Em alguns municípios essa articulação é feita por meio do Programa Nacional de Promoção do Acesso ao Mundo do Trabalho (ACESSUAS-TRABALHO), que tem por objetivo integrar a "população em situação de vulnerabilidade social ao mundo do trabalho" (p. 19), por meio de encaminhamento aos cursos de qualificação/FIC e ao SINE.

É no bojo do Pronatec Brasil Sem Miséria que desde o início de 2014, por meio de parceria entre o MDS e o MEC, o Pronatec Bolsa-Formação incorporou o Programa Mulheres Mil, componente do Plano Brasil Sem Miséria que visa erradicar a pobreza extrema no Brasil. O objetivo anunciado pelo Mulheres Mil é qualificar, elevar a escolaridade e formar para a cidadania mulheres em situação de pobreza. Ele começou a ser executado em 2007, pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia das regiões Norte e Nordeste do país, numa cooperação entre o governo federal e o Canadá, qualificando mil mulheres pobres, daí vindo seu nome.

Em 2011 a Portaria Nº 1.015, de 21 de julho de 2011 estendeu o programa às outras regiões, podendo ser oferecido também nas demais redes públicas e privadas e em nível técnico, no entanto majoritariamente os cursos continuam sendo de qualificação/FIC. Conforme disposto na Cartilha Pronatec Brasil Sem Miséria Mulheres Mil, a intenção é ampliar as oportunidades de acesso e de mobilidade no mercado de trabalho, por meio da qualificação profissional, para

> Mulheres a partir de 16 anos, chefes de família, em situação de extrema pobreza, cadastradas ou em processo de cadastramento no CadÚnico, com as seguintes características: em vulnerabilidade e risco social, vítimas de violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, com escolaridade baixa ou defasada e, preferencialmente, ainda não atendidas pelo Pronatec/BSM (BRASIL, 2014a, p. 6).

A proposta apresentada é que os cursos sejam organizados de acordo com os potenciais produtivos da comunidade em que tais mulheres estão inseridas, no sentido de que, ao incidir sobre o nível educacional e de profissionalização delas, incide-se também sobre suas famílias e sobre o desenvolvimento econômico territorial.

Tentamos, até aqui, fazer uma sucinta apresentação da Bolsa-Formação, que se divide em Bolsa-Formação Estudante e Bolsa-Formação Trabalhador. Dentro dessa última, falamos de

---

Banco do Nordeste e Banco da Amazônia) de modo a estimular a ampliação e o fortalecimento de pequenos negócios de pessoas inscritas no CadÚnico.

algumas das principais modalidades, que se concentram no âmbito do MDS: Viver Sem Limites, Brasil Sem Miséria, Mulheres Mil. E a essa altura a/o leitor/a deve estar se sentindo perdido, no mínimo cansado, querendo entender tantas terminologias.

Isso porque são tantos programas, tantas nomenclaturas, tantas subdivisões dentro de um mesmo programa/modalidade que se relacionam com outros, que se torna até confuso acompanhar e compreender todos e a articulação entre eles. É preciso prestar muita atenção para não se perder em alguma parte do caminho. Focalização em cima de focalização. Focaliza-se nas pessoas com deficiência, mas entre estas, as mais pobres. Focaliza-se nos extremamente pobres mas, dentre esses, separam-se os pobres rurais e os pobres urbanos, pois estes são maioria. Dos pobres urbanos, as mulheres, pois são mais pobres que os homens. E assim sucessivamente. Por que tantas subdivisões, tanta focalização? Utilizam-se dados estatísticos para justificar a focalização de políticas específicas para públicos diferenciados.[47] E afinal, num Estado cujo princípio é o gasto mínimo, haveria recursos para universalizar todos os serviços a todas/os?

Para nós, não se trata de negar que as condições de vida, de trabalho e de estudo entre homens e mulheres, negros e brancos, população rural e urbana, e outras tantas segmentações, difiram e impliquem diversas e variadas formas de exploração e opressão que atingem de forma ainda mais perversa alguns desses segmentos, como as mulheres, por exemplo. Nem se trata de negar que sejam necessárias e urgentes medidas específicas sobre tais questões. Pelo contrário: justamente por considerarmos sérias tais questões que atingem diretamente essas populações é que nos interessa questionar como e com quais objetivos estão sendo propostas as políticas que incidem sobre tais populações e que propõem sua inclusão à educação e ao mercado de trabalho.

Para começar, o próprio termo "inclusão" precisa ser problematizado. Lopes e Veiga-Neto (2007; 2011) nos alertam que o termo inclusão tornou-se um imperativo de nosso tempo e muitas vezes é tomado de forma naturalizada, sem a devida crítica, e sempre em oposição ao termo "exclusão", mas essas expressões precisam ser pensadas.

[47] No documento apresentam-se dados do Censo 2010 para afirmar que a extrema pobreza é majoritariamente urbana (53%), feminina (53%), parda (59%), e tem baixa escolaridade (81% cursaram no máximo o ensino fundamental).

De forma muito esquemática trazemos tais autores que, retomando Foucault (2003), nos lembram que a relação entre reclusão, exclusão e inclusão foi se transformando ao longo da história. Se, até o século XIX, a exclusão por banimento ou por ou reclusão (confinamento em instituições) era o tratamento destinado às pessoas consideradas loucas, doentes, perigosas, etc, como tentativa de invisibilizá-las, durante tal século estes sujeitos passaram a ser vistos como sujeitos a "recuperar", a normalizar, corrigir, tornando-se alvo dos investimentos do Estado. Sem abandonar por completo as práticas anteriores, a inclusão dos indivíduos no convívio social foi se estabelecendo como forma "produtiva e econômica de cuidado com a população". Assim, "no que a partir do século XX e início do século XXI passou-se a chamar *inclusão*, estão implicadas formas mais sutis e politicamente corretas de exclusão e reclusão" (LOPES; RECH, 2013, p. 211). As próprias instituições foram se modificando nesse contexto, passando a ter o objetivo de formar, corrigir e enquadrar os indivíduos para o processo de produção, torná-los produtores (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005).

Essas mudanças foram acontecendo no bojo das transformações do Estado moderno que, como frisamos no segundo capítulo, foi se governamentalizando, ou seja, foi passando a atuar sobre a condução da vida da população. Nesse sentido, as políticas que visam incluir os indivíduos nos espaços produtivos, educacionais e outros, devem ser analisadas como tecnologias de gestão sobre a vida, como tecnologias biopolíticas (FOUCAULT, 2003; VEIGA-NETO, LOPES, 2007).

Lembremos que um dos princípios centrais que regem a governamentalidade neoliberal é a manutenção da população no jogo econômico, vinculando alguns dos indivíduos diretamente ao mercado, para que consigam retirar dele as condições de sua sobrevivência; e mantendo outros na condição de "reserva", tendo nas políticas sociais de renda mínima a garantia de sua sobrevivência para quando o mercado necessitar. Deve-se evitar ao máximo que algum/a jogador/a perca tudo e seja descartado do jogo. Para manter as pessoas em qualquer uma dessas posições, é necessário educá-las para o jogo e produzir nelas o desejo em se manterem nele. Nesse sentido, diversas ferramentas serão utilizadas: a escola e o ambiente de trabalho são alguns dos cada vez mais diversos e sutis mecanismos educadores que operarão para que, apesar das piores adversidades, as pessoas continuem desejando estudar e trabalhar (LOPES, 2009).

Assim, a regra da não-exclusão que norteia a relação entre o econômico e o social é o que torna possível compreender o discurso da inclusão como um imperativo próprio e necessário ao neoliberalismo. Daí que Veiga-Neto e Lopes (2011) propõem a grafia *in/exclusão*, para se referir à relação orgânica e complementar que a condição de inclusão e de exclusão assume na contemporaneidade, como faces de um mesmo fenômeno. Todos estão incluídos, ainda que excluídos de diversos espaços.

> O que o neoliberalismo quer é produzir, pelo estímulo ao desejo de comprar e consumir e pela promoção da competitividade,sujeitos que saibam jogar os jogos do livre mercado. E, para que isso aconteça, todos os sujeitos devem estar incluídos nas mais variadas instâncias da sociedade, mesmo que em gradientes distintos de participação social e econômica (LOPES; RECH, 2013, p. 214).

As biopolíticas, como as políticas de assistência social, têm por função e justificativa "proteger" a permanência das pessoas no jogo econômico, que vivem sob constante ameaça de serem "eliminadas" dele, devido às condições materiais a que ele mesmo as submete. São políticas de proteção social em relação a uma insegurança produzida pelo próprio jogo. Essa produção de insegurança é intrínseca ao modelo liberal, que a produz na mesma medida em que cria dispositivos de segurança para alimentá-la.

Assim, produzem-se as concepções de "risco social" e de "vulnerabilidade social" que se tornaram tão presentes no vocabulário governamental, sendo os critérios de delimitação/focalização dos grupos contemplados pelas políticas sociais. Trazemos a definição governamental de vulnerabilidade social:

> A vulnerabilidade social materializa-se nas situações que desencadeiam ou podem desencadear processos de exclusão de famílias e indivíduos que vivenciem contexto de pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso a serviços públicos) e/ou fragilização de vínculos afetivos, relacionais e de pertencimento social, discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiência entre outras (BRASIL, 2011, p.14).

A vulnerabilidade e pobreza são praticamente sinônimas nessa definição. Conforme Hillesheim e Cruz (2008), os conceitos de vulnerabilidade e de risco são complementares, pois quanto maiores são essas situações de vulnerabilidade dos indivíduos, maiores os riscos sociais (risco de morte, de doenças, de violências, etc). Assim, vincula-se diretamente a concepção de risco à pobreza. Scheinvar (2007) nos diz que a noção de risco presente nas políticas está associada à falta, à carência, ao conflito e ao perigo, que "podem" produzir "relações inadequadas". O risco está no plano da probabilidade, da iminência, das chances, da

periculosidade, da virtualidade e não dos fatos já consumados. Mas, ao invés da atuação governamental incidir sobre os fatores de vulnerabilidade que possam gerar os riscos, é sobre a vida das pessoas que as políticas sociais vão incidir.

As biopolíticas atuam na perspectiva de gerir todo e qualquer indivíduo ou grupo considerado em risco de sair do jogo. E lembremos: no neoliberalismo não se deve mexer no jogo em si, nas regras de seu funcionamento, o que alteraria seus resultados, mas sim nas pessoas que nele estão ou devem estar inseridas. Portanto, as políticas não vão atuar nas condições que produzem vulnerabilidade e riscos, mas apenas nas ações da população que, independente do motivo, seja considerada em risco.

É preciso ter controle minucioso sobre todas/os que estejam em situação de risco: condições de saúde, educação, renda, moradia, natalidade, etc. Todos esses dados entram nos cadastros do governo e são acompanhados por especialistas para possíveis intervenções sobre os indivíduos e famílias. Conforme Scheinvar (2007, p. 4):

> O paradoxo está no fato de se saber que a pobreza é uma decorrência da sociedade de classes, mas serem as pessoas o alvo das intervenções de "proteção". Incidindo na individualização, nas histórias particulares, sejam individuais ou familiares, preservam-se os valores burgueses (propriedade privada, modelos burgueses de família, escola, etc.) condenando tudo que os ameaça. [...] o dinheiro público é investido em nome dos que se diz estarem em risco, mas as condições que produzem as tensões e os conflitos não são colocadas em xeque. Apesar das inúmeras análises históricas sobre a produção da pobreza, da desigualdade, dos processos de exploração, as práticas trabalham os casos de forma particular, deixando claro que são as pessoas atendidas a expressão dos conflitos e que são elas que estão em risco, produzindo-as, inclusive, como necessitadas do que se institui como proteção social.

A autora nos coloca, ainda, que todos aqueles grupos que não enquadram ordeiramente seus modos de vida dentro dos modelos burgueses são considerados "setores de risco". Assim, deslocam-se aqueles que estão "em" situação de risco para sujeitos "de" risco. Esse problema que envolve a moralização dos sujeitos emergiu durante a pesquisa de campo, na inquietação de uma servidora com um episódio em que alguns sujeitos considerados "em situação de risco" (e, por isso, atendidos pelo Pronatec), ao acessar uma escola elitizada,[48] foram deslocados para a condição de "sujeitos de risco":

> *Primeiro, essas pessoas não tem que tá aqui: "Ah não, esse pessoalzinho na escola, gente estranha". Dos colegas de trabalho, não da sala em si, mas colegas do ambiente mesmo. E*

[48] Sobre esse aspecto falaremos no próximo capítulo.

> *começava desde o segurança, de bloquear o aluno na entrada e aí eu ser chamada pra poder mostrar que era aluno. Por quê? Imagina, você preto, pobre e mal vestido. Fudeu. Então, são casos assim. Não tinha uniforme, então piorava a situação, não tinham uma identificação, então você já não tem cara de aluno, você ainda não tem a mínima identificação visual, aí eu tive que liberar uma lista e mesmo assim com a lista e com a carteirinha eles ainda ficavam um tempo ali fora, esperando pra poder conferir, por mais que o segurança conhecesse a cara deles.... Então gerou um certo constrangimento durante eu acho que um mês... um mês e meio né assim, de curso (Entrevista 5).*

Nesse sentido, o uso de juízos morais para rotular as pessoas e os grupos é uma resposta rápida para enfrentar os problemas sociais. Os indivíduos e os grupos são definidos e classificados por nós, trabalhadoras/es do Estado, operadoras/es das políticas de inclusão destes sujeitos nos estabelecimentos públicos ou privados – e isso produz efeitos na permanência, na circulação e nos "resultados" deles nesses espaços. Nossas práticas rotulam os sujeitos e, depois, justificamos outras práticas a partir do rótulo que empregamos. É o que Scheinvar (2007, p. 7) chama de produção de demanda de nossas práticas: "uma vez classificado o sujeito ou a família como carente, incapaz, etc. a abordagem será correlativa a esse rótulo. Se classifico como explorado, a abordagem será outra".

Com isso, queremos dizer que as concepções de "vulnerabilidade" e "risco", que são utilizados dezenas de vezes nos documentos do Pronatec ao se referirem aos públicos que devem ser contemplados nos cursos de qualificação e nas medidas de inclusão produtiva, já carregam em si rotulações que muitas vezes não são problematizadas na execução cotidiana da política e acabam por reforçar estigmatizações, lugares e classificações estáticas e preconceituosas.

Trazemos um exemplo dessas concepções expressas no Documento Referência da Bolsa-Formação:

> [...] neste recorte do público beneficiário encontram-se grupos em situação de vulnerabilidade social, cujas histórias são marcadas pelo desemprego, subemprego, baixa renda, fome, doenças, habitações inadequadas, drogadição e violências, que resultam em processos de exclusão, discriminação de etnia, de gênero, de classe social, gerando enfraquecimento de sua autonomia e da capacidade de desenvolvimento pessoal (BRASIL, 2012, p. 20).
>
> O atendimento a esse público aspira ao resgate do sentido da educação como direito humano, além do direito social constitucionalmente estabelecido, uma vez que essas pessoas historicamente têm sido excluídas dos processos educacionais, agravando as desigualdades e a situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2012, p. 5).

Inverte-se a equação e os efeitos são tomados como causas. Atribui-se à falta de escolarização, de emprego e de outras condições que caracterizam a "vulnerabilidade", o agravamento da exclusão, da desigualdade social e das diversas discriminações, sendo que elas são justamente os efeitos da desigualdade, da exclusão, da organização de uma sociedade capitalista neoliberal que produz, distribui e inclui os indivíduos e os grupos de forma desigual no jogo econômico. Como se essas condições de vulnerabilidade fossem produzidas pelos próprios sujeitos. Reforça-se, com isso, um olhar desqualificador sobre o mesmo, colocando-o sob a necessidade de tutela, visto que sua autonomia e sua "capacidade" de desenvolvimento são "fracas". Com tais formulações, conforme Hüning (2007) apud Hillesheim e Cruz (2008, p. 195),

> [...] se enuncia um duplo risco: por um lado, o risco para o sujeito, uma vez que se avalia que o mesmo não detém as condições entendidas como necessárias e/ou adequadas ao seu desenvolvimento; por outro, o risco que este sujeito representa, na medida em que corporifica uma ameaça aos modos de vida hegemônicos. Percebe-se, assim, uma individualização do risco, sendo o sujeito compreendido como responsável pela sua condição – tanto de vulnerabilidade quanto de ameaça.

Como as condições de vida do sujeito são consideradas resultado de sua própria ação, as políticas propõem soluções centradas nos sujeitos individuais, no estímulo à adaptação destes às condições do mercado. Não se desconcentra renda, não se limita nem se taxa grandes fortunas, não se proíbe grandes monopólios, não se faz reforma agrária, não se expande as redes públicas de educação, saúde e cultura – mas pede-se que, mesmo assim, os sujeitos encontrem "seu lugar ao sol". Para aqueles que estão mais próximos à borda, já quase fora do jogo, o Estado concede uma ajuda mínima para que continuem dentro do limiar. Um estímulo a continuarem sua busca individual por sucesso em meio "ao vendaval".

Nesse sentido, é interessante trazer mais alguns trechos do Documento Referência da Bolsa-Formação que tratam de dar orientações para a estruturação dos cursos de forma "adaptada" aos perfis atendidos:

> Assim, considerando a condição de extrema pobreza dos beneficiários, é essencial que o desenho dos cursos seja flexível, não ocupando jornadas diárias de 8 horas de aula e nem 5 dias seguidos por semana. Para esse público, o ideal é que os cursos sejam estruturados e desenvolvidos, no máximo, em 4 horas diárias e por 2 ou 3 dias na semana. Caso sejam diários, recomenda-se que a carga horária dos cursos seja de menor duração para que os beneficiários possam trabalhar ou desenvolver algum tipo de atividade de geração de renda, pois na maioria das vezes são trabalhadores informais e/ou autônomos. A definição dos turnos também é importante, de acordo

> com o perfil do público. Experiência de turnos alternativos apresenta bons resultados (BRASIL, 2012, p. 23, 24).

Que condições são oferecidas a esses sujeitos que estão em extrema pobreza para que desenvolvam seus estudos com tempo e intensidade? Podemos afirmar que isso é efetivação de direito à educação? Se a educação é afirmada no próprio discurso governamental como um mecanismo essencial para que as condições do sujeito sejam alteradas, porque não o permitem acessá-la da mesma maneira que outros grupos sociais acessam? Para esse público, a oferta deve ser flexibilizada, adequada à realidade de que devem continuar encontrando um modo de sobreviver, pois o Estado não vai assumir esse custo. Dar conta de estudar enquanto trabalha, e em meio à extrema pobreza.

A responsabilização individual pela mudança nas condições de vida se agrava quando se trata das mulheres, que correspondem a 53% da população em extrema pobreza no Brasil. As recomendações governamentais chegam a causar arrepios:

> Esse traço da extrema pobreza torna ainda mais premente uma distribuição da carga horária diária e semanal dos cursos oferecidos que possibilite as mulheres reservar tempo para cuidar de seus filhos e dependentes. Como as mães já dividem seu tempo entre o trabalho e a família, os cursos devem ser flexíveis o suficiente para se adaptarem a essa característica, a fim de evitar a evasão. Nesse sentido, as instituições parceiras que ofereçam espaços destinados às crianças como brinquedotecas, creches ou outros ambientes destinados ao acolhimento de crianças com equipes especializadas são muito bem vindos, pois permitem que as mães se concentrem melhor, alcançando mais êxito nos cursos de qualificação (BRASIL, 2012, p. 24).

Embora não falte vontade, não será possível neste trabalho adentrar nas discussões sobre as relações de gênero, que são desiguais e opressoras não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, tornando as condições de vida das mulheres ainda mais precarizadas que as dos homens. No entanto, não é preciso ser estudiosa/o do tema para perceber como tal orientação reforça a relação desigual e machista ainda operante na contemporaneidade. A responsabilização individual pela alteração das condições de vida no caso das mulheres é ainda maior. Deve-se dar conta de estudar, trabalhar e cuidar dos filhos, em meio à extrema pobreza. Ficam de fora da abordagem política qualquer problematização, mínima que seja, sobre as condições de vida da mulher.

Lembremos de Foucault (2008a). O neoliberalismo não pergunta: “diante das condições que tenho, quais medidas econômicas seriam mais apropriadas tomar considerando as questões

próprias desta área?", mas sim: "tendo como princípio e objetivo a economia de mercado, como adéquo as condições que estão dadas nessa área?" Assim, não se trata de se considerarem as necessidades dos sujeitos, as condições sociais como pobreza, baixa escolarização ou qualificação, e serem tomadas medidas para resolver tais questões, mas sim: tendo em vista manter o funcionamento ótimo do mercado de que maneira organizar questões como saúde, educação, etc? Portanto, nenhuma alteração que implique muitos custos é tomada para realmente modificar substancialmente as condições de vida da população.

Para falar ainda um pouco mais sobre o caráter individualizante das políticas de inclusão social, trazemos mais um aspecto recorrente nas recomendações do Pronatec. A Cartilha que trata do Pronatec Mulheres Mil assim nos diz:

> [...] o Programa Mulheres Mil utiliza Metodologia Específica de Acesso, Permanência e Êxito que privilegia temas transversais para a formação cidadã, tais como: elevação da autoestima, saúde, direitos e deveres da mulher, comportamento sustentável, cooperativismo, inclusão digital, empreendedorismo e responsabilidade ambiental, promovendo a inclusão produtiva, a mobilidade no mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2014, p. 3).

Assim como no Pronatec Mulheres Mil, no Pronatec Brasil Sem Miséria também se fala em cidadania, direitos, autoestima, sustentabilidade, empreendedorismo. Esses temas devem ser contemplados em uma disciplina que deve ter carga horária mínima de 20 horas. Como fazer isso nessa carga horária? É possível? Mas, antes de perguntar se o tempo definido é suficiente para trabalhar tais temas, vamos perguntar o porquê desses temas.

A ênfase da maioria desses temas citados está em estimular e direcionar o comportamento individual dos sujeitos, e fazemos um destaque especial ao aspecto "autoestima" que, no Documento Referência da Bolsa-Formação, ocupa a importância de um item com recomendações a serem observadas pelos ofertantes e demandantes. Abaixo o reproduzimos:

> A pobreza possui uma dimensão subjetiva, que se manifesta na questão da autoestima. A formação da identidade individual e coletiva é tão importante quanto o acesso à escolaridade ou à renda. Trata-se da dimensão subjetiva da cidadania, na medida em que o pleno pertencimento à sociedade implica o respeito à diferença e à diversidade. Nesse sentido, as unidades ofertantes devem utilizar tecnologias assistivas que possibilitem o livre acesso de todos às suas instalações e ao processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma diretriz que deve permear a integração das pessoas em extrema pobreza e das pessoas com deficiência às escolas: espaços físicos adaptados, recursos didáticos que contemplem a diversidade, abordagem pedagógica centrada na formação para o trabalho e para a cidadania Para a superação da extrema pobreza e a construção de uma sociedade democrática, próspera, justa e solidária, é essencial a formação de pessoas dotadas de forte

> autoestima, reconhecendo-se como membros livres e iguais da sociedade brasileira (BRASIL, 2012, p. 26).

Fala-se em formação de "forte autoestima" como componente fundamental para exercício de cidadania, para formação de uma/um cidadã/o que esteja plenamente integrada/o à sociedade e que respeite diferenças. Diz-se que a "formação da identidade individual e coletiva é tão importante quanto acesso à educação e renda". A produção de subjetividade é tomada como uma instância delimitada, estática e padronizada; como se fosse produzida de maneira separada e independente das questões sociais, históricas, culturais. A superação da pobreza, o fortalecimento da justiça e democracia, enfim, a resolução dos problemas do país, depende de pessoas que tenham uma forte autoestima. Mais uma vez, a abordagem é individualizante.

O jogo tênue de inclusão e exclusão necessita alimentar uma produção desejante acoplada aos valores liberais que exacerba o discurso das liberdades individuais. Atua-se injetando autoestima, autoreferência nos sujeitos, no sentido de mantê-los "fortes" o suficiente para continuar sua busca, "correndo atrás":

> De fato, como poderia o Império atual manter-se caso não capturasse o desejo de milhões de pessoas? Como conseguiria ele mobilizar tanta gente caso não plugasse o sonho das multidões à sua megamáquina planetária? Como se expandiria se não vendesse a todos a promessa de uma vida invejável, segura, feliz? Afinal, o que nos é vendido o tempo todo, senão isto: maneiras de ver e de sentir, de pensar e de perceber, de morar e de vestir? O fato é que consumimos, mais do que bens, formas de vida – e mesmo quando nos referimos apenas aos estratos mais carentes da população, ainda assim essa tendência é crescente. Através dos fluxos de imagem, de informação, de conhecimento e de serviços que acessamos constantemente, absorvemos maneiras de viver, sentidos de vida, consumimos toneladas de subjetividade (PELBART, 2003, p. 20).

Com esses elementos, podemos entender porque, para essa população flutuante[49] – termo usado por Foucault (2008a) – há um estímulo a que busquem alternativas individuais ou cooperadas de geração de renda e porque se fala tanto em empreendedorismo e elevação da autoestima, para que, seguros de si, continuem a desejar e a buscar solitariamente as soluções para melhoria de suas condições de vida. Entende-se também porque, embora se afirme a perspectiva do direito, apenas os mínimos lhes estejam reservados – até mesmo quando se trata de prepará-los para a venda de sua força de trabalho, ofertando-se cursos curtos e pragmáticos e não uma trajetória escolar consistente.

[49] População flutuante entre o limiar de cima: ser absorvida pelo mercado e conseguir tirar dele as condições de sobrevivência sem o auxílio do Estado; e o limiar inferior: ficar na condição de reserva do mercado, recebendo uma renda mínima do Estado para manter-se viva para poder ser utilizada pelo mercado, caso ele necessite.

Nesse sentido, cabe trazer novamente Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949, 950) quando nos alertam que:

> [...] Independente do seu eventual caráter humanista ou progressista e como acontece, aliás, com qualquer política pública moderna – as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Em outras palavras, coloque-se apenas no plano discursivo ou de fato materialize-se no plano das práticas concretas, ao fim e ao cabo a inclusão escolar tem em seu horizonte a diminuição do risco social. [...] Se a segurança das populações gerada pelas políticas e práticas de inclusão pode ser vista como um ganho desejável, sempre pode haver algo a perder com tais políticas e práticas. [...] também a inclusão pode ser perigosa.

4.3 SOBRE A PREDOMINÂNCIA DOS CURSOS DE QUALIFICAÇÃO/FIC: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO

No bojo da problematização que fazemos sobre a perspectiva da inclusão social presente do Pronatec, atrelada às políticas sociais de renda mínima, é que problematizamos também a preponderância dos cursos de qualificação/FIC em detrimento de outras modalidades educacionais. Como já apontamos, a forma neoliberal de organizar as políticas sociais, calcadas na renda mínima, está articulada à concepção utilitarista de conceber os direitos da população, que os condiciona aos interesses do mercado, à oferta apenas de um mínimo para manutenção do jogo econômico. Na concepção utilitarista de direito público, um dos pilares do neoliberalismo, não há a perspectiva de direitos naturais e universais "do homem" que devem ser garantidos pelo Estado. Ao contrário, os direitos (se é que se podem chamar assim) concedidos pelo Estado neoliberal restringem-se àqueles que são úteis ao fortalecimento do mercado. Assim ocorre também com o direito à educação.

A predominância dos cursos de qualificação/FIC e, no caso dos cursos técnicos, da forma concomitante ou subseqüente no Pronatec, é uma das principais críticas empreendidas por pesquisadores como Lima (2012a, 2012b), Machado e Garcia (2012), Frigotto (2013), Ribeiro (2014), Santos e Rodrigues (2012), pelos movimentos sociais da EP e da EJA, pois vão na contramão do fortalecimento da elevação da escolarização da classe trabalhadora e das concepções de ensino integrado, de formação humana integral – bandeiras que vêm sendo pautadas nas lutas desse campo há muitas décadas e que havia dado alguns passos importantes

com o retorno da integração entre educação básica e educação profissional, promovida pelo Decreto 5.154/04 e pela criação do Proeja, como sinalizamos anteriormente.

Embora nos documentos oficiais o Pronatec se afirme como ferramenta para melhoria do Ensino Médio e elevação da escolaridade das/os trabalhadoras/es brasileiras/os, suas ações não caminham nessa direção. Vemos (com o histórico dos programas apresentado no terceiro capítulo e com os dados que apresentamos no início deste capítulo) que, ao invés de se constituírem como "mais uma" possibilidade de oferta para atender demandas específicas de qualificação, esses cursos de qualificação/FIC, desvinculados da escolaridade, são "o" principal – e, muitas vezes, único – modo de oferecer educação para a classe trabalhadora, em especial adulta. Conforme Frigotto:

> A educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica, universal, unitária e tecnológica, nunca se colocou como necessidade e sim como algo a conter para a classe dominante brasileira. Mais que isso, nunca se colocou, de fato, até mesmo uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores, a fim de prepará-los para o trabalho complexo que é o que agrega valor e efetiva competição intercapitalista (2007, p. 1135, 1136).

A respeito da qualidade que a formação profissional pode alcançar diante da configuração dos cursos de qualificação oferecidos pelos programas governamentais, trazemos a fala de um estudante, que atualmente cursa o Proeja. Ele faz uma análise quanto ao curso de qualificação/FIC que realizou pelo Pronatec Bolsa-Formação no Ifes:

> *A única coisa, o ponto negativo que eu achei no Pronatec foi só o quesito da carga horária do curso. É pouco, eu achei muito pouco pra você chegar com isso no mercado, não tem tanta... Não tem tanto respaldo, entendeu?[...] Pro mercado não tem... Pra você poder pegar mais ali, se engajar mais naquele,... Naquela profissão, entendeu? Aquilo ali... na verdade você faz o que? Você domina em certas coisas, mas a maioria... Grande parte do que você vai fazendo, você não vai saber na hora, entendeu? Você vai precisar de um auxilio, de uma coisa a mais... de uma pessoa mais experiente pra ta te passando. Porque você não vai ter aquele domínio completo da profissão, entendeu? Só esse que eu achei um ponto, um ponto negativo. [...] Porque na verdade ali... Pelo que eu vi, com certeza, saindo do Pronatec, se eu fosse trabalhar na área, eu ia ser um auxiliar de de de... mecânica, entendeu? E só. Eu não ia ser um mecânico, ta entendendo? [...] Sai, sai como auxiliar, auxiliar... É isso aí que me deixou... Deixou um pouco pra mim... Deixou um pouquinho a desejar. Foi isso ai, entendeu?(Entrevista18).*

O tempo da formação, e as possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos técnicos dentro desse tempo, se colocaram em questão na fala do estudante e muito fortemente durante os meses em que acompanhamos uma turma de Pronatec. Ainda que a abordagem dos cursos seja reduzida ao básico (ou ao mínimo), o tempo se faz insuficiente mesmo para o que se

propõe. No curso em que acompanhamos, que possuía o viés prático de manutenção de equipamentos específicos, em vários momentos as/os estudantes sinalizavam ao professor que não se sentiam seguros, que não estavam dominando determinado procedimento e que gostariam de voltar para praticar mais, pois o tempo trabalhado não havia sido suficiente para compreendê-lo e dominá-lo, sendo abordado apenas superficialmente.

O professor também fazia tal ponderação, tentando administrar o tempo de forma a retomar os procedimentos mais essenciais, em que se percebiam as maiores dificuldades. Dentro da ementa que já é mínima, qual o mais mínimo ainda? O mais elementar com o qual se gastará mais tempo? Elegem-se prioridades. A abordagem prática exige que procedimentos sejam repetidos diversas vezes e não há tempo para isso, nem para todas/os as/os estudantes. Alguns acabam centralizando mais que outros a atenção do professor e o uso dos equipamentos. E por vezes percebe-se que entre tentar gastar o mesmo tempo com todas/os estudantes igualmente, ou o tempo que seria necessário com cada um, para que todas/os alcancem os objetivos, concentra-se mais tempo e atenção naqueles que apresentam mais desenvoltura, na expectativa de que, diante da insuficiência de tempo, pelos alguns saiam do curso com mais domínio das técnicas.

Com isso, reforçam-se estigmas sobre as capacidades e ritmos dos sujeitos. Essas questões são pertinentes a todo e qualquer processo de ensino aprendizagem escolar, porém diante da escassez do tempo desse perfil de curso, elas ganham uma proporção ainda maior. Mesmo extrapolando a carga horária mínima prevista de 160h, como apresentaremos no próximo capítulo, na Tabela 5, faz-se conveniente questionar se os cursos de qualificação do Pronatec Bolsa-Formação alcançam satisfatoriamente o objetivo de preparação básica para o desempenho da ocupação para qual se propõe formar.

Frigotto (2007) questiona que da maneira como são organizados, de forma curta e pragmática, os cursos de qualificação/FIC oferecidos à classe trabalhadora não podem ser considerados como efetivação do direito à educação. Devido à carga horária reduzida, à ausência de integração com a educação básica e ao fato de não oferecerem bases científico-tecnológicas de um campo do saber mais amplo, mas limitarem-se ao ensino operacional de uma técnica específica que pode ficar obsoleta rapidamente, tais cursos acabam por não preparar satisfatoriamente as/os trabalhadoras/es "nem para as exigências profissionais, nem para o exercício autônomo da cidadania" (FRIGOTTO, 2007, p. 1140). Corroborando com o autor,

Castioni (2013) aponta que esse tipo de curso não contribui efetivamente para a construção de um itinerário formativo de jovens e adultas/os trabalhadoras/es que melhorem sua escolaridade de base – pouco contribuindo, assim, na melhoria de sua inserção ou reinserção no mercado de trabalho.

Mas é em busca de melhorias nas condições de vida, em busca de ter alguma profissão reconhecida e melhor remunerada, que as/os trabalhadoras/es buscam a qualificação, como um estudante nos diz em relação ao motivo pelo qual buscou fazer o curso do Pronatec no Ifes:

> *[...] tive oportunidade de fazer cabeleireiro, esse industrial, moto a diesel, vários, mas aí eu falava com outras pessoas, que o horário pra mim não dava. Até que teve esse que eu vi que dava pra mim, eu interessei também por informação de outras pessoas também que já tinham me falado que era um setor que tinha a crescer, eu me interessei [...] E também porque eu não tinha uma profissão, porque profissão você tem que ter registrado, se trabalha às vezes, tem gente que ganha dinheiro, mundo e fundo, mas não tem registro que ele é profissional, trabalha biscate mesmo. E eu quero ter alguma profissão diferente na carteira. [...] Eu já trabalhei de várias coisas, mas assim, eles falam que tem auxiliar lá, mas às vezes você faz até serviço de profissional, mas auxiliar, você é auxiliar pro resto da vida, você faz até serviço de profissional, mas se não tiver constado que você é profissional... (Entrevista 8 - J[50]).*

O estudante nos fala de uma busca, uma aposta, um desejo de que com a realização do curso possa melhorar sua condição profissional imediata. O que ele nos apresenta com relação à sua trajetória – trabalhar em vários tipos de funções como auxiliar e, mesmo tendo o domínio sobre o processo de trabalho, não ser reconhecido como profissional e remunerado como tal – coloca em questão a própria realidade do mercado de trabalho na qual estas/es trabalhadoras/es estão inseridos ocupando funções precarizadas, desvalorizadas e mal remuneradas.

A relação entre a educação profissional (na qual se destaca mais especificamente o predomínio da qualificação) e o mercado de trabalho é discutida por Kuenzer (1999), quando afirma que as exigências do mercado na realidade que vivenciamos, de acumulação flexível e reestruturação produtiva, operaram mudanças nas exigências do perfil de trabalhador/a que diferem do perfil do modelo anterior, de base fordista-taylorista, pautado no mecanicismo, repetição, disciplina e obediência. Agora o "trabalhador de novo tipo" precisa ter capacidade de comunicação por meio de diversas linguagens, inclusive semiótica e língua estrangeira,

[50] Essa conversa foi realizada com um grupo de 5 estudantes, sinalizaremos uma letra após a numeração para destacar a fala de diferentes estudantes.

autonomia intelectual e conhecimento científico para resolução de problemas práticos, buscando aperfeiçoamento contínuo, posicionamento ético e moral para enfrentamento de novas situações, comprometimento, crítica e criatividade no trabalho.

A autora afirma que "estas novas determinações mudariam radicalmente o eixo da formação de trabalhadores, caso ela fosse assegurada para todos, o que na realidade não ocorre". O que ocorre é que são escassas as oportunidades de emprego no mercado que absorvem profissionais com esse tipo de formação: "na verdade, cria-se uma nova casta de profissionais qualificados, a par de um grande contingente de trabalhadores precariamente educados, embora ainda incluídos, porquanto responsáveis por trabalhos também crescentemente precarizados" (KUENZER, 1999, p. 129; 130).

Desde o início dos anos 2000, segundo Kuenzer (2006), a relação entre qualificação e mercado ocorre na perspectiva do que ela chama de "dimensão subordinada das políticas de inclusão", que produz em relação ao mercado uma exclusão includente e, em relação à educação, uma inclusão excludente. A autora nos aponta:

> Do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já do ponto de vista da educação, estabelece-se um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força das políticas públicas "professadas" na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência. Em resumo, do lado do mercado, um processo de exclusão includente, que tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados por meio da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional e de educação profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente (KUENZER, 2006, p. 880).

Assim, vivemos em tempos de baixas taxas de desemprego mas, como a economia do país não incorporou níveis elevados de desenvolvimento tecnológico, a maioria das vagas se concentra em setores como construção civil e de prestação de serviços. Assim, a maioria das/os trabalhadoras/es não ocupa postos que exigem preparo para lidar com alto padrão de tecnologia e melhor remunerados, mas sim funções de trabalho simples, com condições precarizadas e baixa remuneração. Para eles, então, se oferece uma educação profissional pontual sem relação com a escolarização.

Esse movimento é acompanhado de ampliação de vagas na educação que temos assistido no país, mas à maioria da população não se ofertam vagas em cursos universitários ou técnicos e sim esses cursos de qualificação. Dessa forma, se fragiliza ou se nega o acesso à educação integral às/aos estudantes e trabalhadoras/es.

Na esteira dessa lógica é que podemos entender porque, embora a proposição legal do Pronatec cite os cursos integrados de nível médio e fundamental como possibilidade de oferta, não há nenhuma exigência ou indução que garanta essa articulação da formação profissional à elevação da escolaridade dos jovens e adultas/os trabalhadoras/es, ponto que o diferencia substancialmente do Proeja. Esse aspecto é crucial porque, na medida em que não há exigência sequer de um mínimo de cursos por instituição participante que integre a qualificação profissional ao ensino fundamental ou médio, como mostram os dados, o que ocorre é a proliferação de cursos de qualificação/FIC que se destinam a qualificar as/os estudantes para funções extremamente específicas, sem proporcionar o acesso aos saberes presentes das disciplinas de formação geral e sem elevar a escolaridade dessa população. A crítica a essa realidade que se encarna no cotidiano de trabalho é feita por um docente entrevistado:

> *Porque a queixa continua sendo a da qualificação... A queixa do empresário continua sendo de que precisa de um profissional mais qualificado... Na coordenadoria [...] a gente faz muita palestra com empresas... [...] sobre equipamentos, que muitas vezes o professor que ta lá não conhece muito porque é um equipamento novo, e a empresa manda o cara de lá para apresentar o equipamento. Só que antes de apresentar o equipamento eles apresentam a empresa [...] e aí nessa apresentação, as queixas são sempre as mesmas: "Olha, o grande problema de recursos humanos lá da nossa empresa é que a gente não tem pessoas capacitadas, qualificada para assumir os postos"... E eu sempre faço uma pergunta incisiva: qualificado em que sentido?... O que é um trabalhador qualificado, o que é um trabalhador capacitado? E aí ela fala... "não... que entende os processos, que entende os procedimentos... que consegue trabalhar de forma organizada... que consegue entender um manual, tal"... Mas isso não é muito mais um problema de educação básica? De saber as operações fundamentais, saber ler bem, saber discutir, saber apresentar uma ideia, saber criticar uma ideia? É muito mais uma questão de educação básica... Então, eu observo que esse investimento em área técnica... é... Talvez se fosse investido assim em formação fundamental, em educação básica melhor, talvez oferecesse um resultado mais interessante... Porque se ensinarmos o indivíduo a ler bem, a calcular e a viver na sociedade... Acho que a gente já dá uma base pra ele... Porque tecnologia muda a cada 3 meses; a cada 6 meses entra um equipamento novo... Os professores que davam aula de torno, hoje dão aula num equipamento que é comando numérico... Então, muitos deles ficam ensinando números que o aluno vai chegar na empresa e ele não vai encontrar nem aquela máquina, ele vai encontrar um computador no qual ele vai digitar, vai montar o desenho e a máquina vai cuidar daquilo... Então eu acho que a gente fica ensinando a tecnologia quando na realidade a gente tinha que ensinar o aluno/estudante a ler o mundo, a ler a tecnologia, a ler a ciência... E a se virar... Olhar pra'quele problema e falar: "como é que eu entendo esse negócio aqui? Como é que eu leio isso? O que consigo fazer?" Acho que a*

> *gente fracassa muito nisso... Ensina a operar a máquina e aí, quando muda a máquina a gente tem que dar outro curso... (Entrevista 20).*

As questões trazidas pelo docente problematizam a perspectiva do treinamento dissociada e em detrimento da educação básica, até mesmo quando se trata de formação para o mercado. Questiona-se o tecnicismo presente mesmo nas outras modalidades de cursos da escola. E, em se tratando da oferta dos cursos de qualificação/FIC, tais perspectivas predominam. Entre o perfil de trabalhador/a que é exigido para determinadas funções do mercado e a formação que é ofertada para jovens e adultas/os trabalhadoras/es, existe um descompasso que sobrepuja a de outros públicos que podem ter acesso a outra formação escolar.

Os programas governamentais de qualificação profissional de jovens e adultas/os trabalhadoras/es são um estímulo para as instituições de ensino, inclusive as federais, abdicarem ou enfraquecerem a oferta de cursos integrados, de nível fundamental e médio – que são mais longos, envolvem maior quantidade de profissionais e demandam um trabalho de construção de princípios pedagógicos, estratégias curriculares e didáticas, para oferecer cursos de curta duração, sem vínculo com a educação básica. Entra-se na lógica privatizante da "maior eficiência com o menor gasto possível" (MACHADO; GARCIA, 2013, p. 58). Eficiência aqui tomada, exclusivamente, como quantidade de pessoas formadas.

A educação básica, incluindo o Ensino Médio tornou-se direito de todos e é pré-requisito básico para o acesso a instâncias como a universidade, cargos públicos[51] e determinados empregos. No entanto, como temos discutido, ao mesmo tempo em que se permite a existência de direitos no nível da formalidade, efetivamente se nega ou se impossibilita o acesso a esses direitos à maioria da população, que permanece em situação de baixa escolaridade, em condições de trabalho e renda extremamente precárias ou desempregadas.

A qualificação profissional é, então, usada como ferramenta pragmática de preparação para o modelo de produção instalado em nosso país, de capitalismo dependente, preparando superficial e insatisfatoriamente uma grande quantidade de trabalhadoras/es para estes postos precarizados de trabalho ou para o desemprego. Atualiza-se o discurso da teoria do capital humano, atribuindo à qualificação o poder de tornar as/os trabalhadoras/es capazes de serem

[51] Com o fortalecimento da lógica da terceirização, cada vez menos se abrem concursos públicos de nível fundamental.

empreendedoras/es e inventar novas formas para sobreviver à situação de não-emprego, – que as/os trabalhadoras/es, na verdade, sempre fizeram, com ou sem qualificação.

Falamos até aqui sobre a educação em sua polêmica função de preparação para o mercado e queremos discutir mais uma faceta do Pronatec que se alinha a essa lógica de formação tecnicista e pragmática e de fragilização do acesso à educação básica. Além dos cursos técnicos serem oferta minoritária dentro do programa, eles adotam a forma da concomitância e não da integração. Na esteira dos tensionamentos entre governo e os movimentos sociais em relação ao Pronatec, em agosto de 2013, o II Colóquio Nacional "A Produção do Conhecimento em Educação Profissional" (realizado em Natal envolvendo a comunidade acadêmica no campo da educação profissional) aprovou uma Carta[52] direcionada ao Ministro da Educação à época, Aluízio Mercadante, repudiando vários aspectos do Pronatec e solicitando a revisão do conteúdo da lei. Tal carta foi também referendada pela 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) em outubro de 2013.

Uma das críticas contidas na carta diz respeito à demanda de cursos técnicos para estudantes de Ensino Médio das redes estaduais estar sendo canalizada para a Bolsa-Formação, realizada pelo Sistema S e rede privada na forma concomitante, como caminho "mais fácil" de oferecer formação profissional a essas/es jovens, acarretando no enfraquecimento do Programa Brasil Profissionalizado, que visa a oferta de cursos integrados nas redes públicas estaduais. Esse, embora também seja uma das ações incorporadas ao Pronatec, encontra-se enfraquecido, haja vista que, como mostramos na figura 2, não teve suas metas alcançadas nos dois últimos anos.

Para efetivar os cursos integrados nas redes públicas estaduais, é necessária, entre outras coisas, a contratação de professoras/es de educação profissional e a estruturação física da rede. No entanto, os estados têm preferido encaminhar suas/seus estudantes para serem atendidas/os pela Bolsa-Formação no Sistema S e rede privada do que implementar tais adequações. Assim, "o Estado delega às entidades patronais a formação dos estudantes das redes públicas de ensino – e financia o processo – concedendo-lhes o direito sobre a concepção de formação a ser materializada" (ENEJA, 2013). A oferta dos cursos técnicos na

[52] Anexo B: Carta anexa nesta dissertação.

forma concomitante fortalece a iniciativa privada, já que é nelas que se concentram tais cursos, enquanto a perspectiva da integração é deixada de lado.

Ressaltamos ainda, junto com Machado e Garcia (2013), a viabilidade de jovens e adultas/os cursarem cursos técnicos oferecidos na forma concomitante, pois para isso terão que freqüentar duas instituições distintas em dois turnos distintos. Como e quantas pessoas, especialmente as que trabalham, podem estudar nessas condições?

A proeminente participação do Sistema S, criticada na Carta de Natal e também nas manifestações de outras entidades de trabalhador/as da educação, como o SINASEFE,[53] será analisada no próximo item. Porém, queremos aqui destacar o posicionamento do Sistema S no que se refere à articulação da educação básica com a educação profissional. Tal posicionamento é expresso, pelo então presidente da CNI, em uma entrevista publicada no site do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), quando da pactuação do Acordo de Gratuidade, em 2008:

> Outro aspecto em que o governo encontrava resistência por parte do empresariado era a vinculação entre a formação técnica e o ensino tradicional. O problema, segundo Monteiro Neto, reside na mudança de foco do Sistema 'S'. Para ele, ao longo das suas seis décadas e meia de existência, o Senai sempre priorizou a qualificação profissional a partir da demanda da própria indústria. "A ampliação da formação tem de acontecer sem que nós deixemos de atender à demanda de qualificação e aperfeiçoamento que está colocada no processo. Nós não podemos nos ausentar disso. Nós temos de combinar isso com uma lógica que não se descola das demandas, das necessidades da indústria", argumenta o empresário. Segundo Monteiro Neto, a ampliação do número de alunos no Ensino Médio deve acontecer, porém sem uma vinculação com o Sistema 'S', que tem o objetivo da qualificação (LULA, 2008).

Na fala do representante máximo do Sistema S, fica muito clara a concepção político-pedagógica que essa instituição tem a respeito da educação profissional: treinar restritamente para o atendimento das demandas do mercado. A elevação da escolaridade das/os trabalhadoras/es brasileiras/os não é uma preocupação e nem um compromisso. É essa instituição, que afirma explicitamente sua falta de compromisso com a efetivação do direito à educação para aquelas/es que a ela acessam, que concentra 70% de toda a oferta realizada pelo Pronatec.[54]

[53] Anexo C: documento deste sindicato com posicionamento em relação ao Pronatec.

[54] Esse dado será apresentado e discutido no próximo tópico.

A questão do acesso à educação para a maioria da população jovem e adulta da classe trabalhadora, e não apenas a um treinamento para o mercado, é um tema caro que está em jogo ao se discutir o Pronatec e um membro do Fórum de Educação de Jovens e Adultas/os tensiona nesse sentido:

> *Nessa reunião, [...] o que o Ifes e o Sistema S reclamavam era assim ó: "num dá gente, a gente tem que mexer toda hora na matriz curricular porque a base de escolarização desses sujeitos é muito baixa". E aí até a gestora do Sistema S falava que não é do Pronatec, isso é um histórico do Sistema S, de que sujeitos vão pra lá, são analfabetos e que fazem o curso: [...] "eles já tem o saber prévio, eles vão ali pra certificar, então assim, os cursos, eles acabam sendo mais práticos e sem presença da escrita". E aí, aí eu fiz essa colocação: po gente, isso é um absurdo né? Como é que o governo federal faz uma política de qualificação sem escolarizar? Isso é um absurdo né? Aí umas pessoas [...] falaram que poderia ser uma fala preconceituosa minha, "ah você ta negando que o analfabeto vá pro Ifes? Que esteja no Ifes?" A fala foi isso, aí eu tentei explicar [...] "por que você ta impedindo a presença do analfabeto no Ifes? Que bom que o analfabeto está no Ifes, porque ele vai ter"... Ué, mas que bom que o analfabeto estivesse no Ifes usufruindo todo o direito né, assim, por que que ele vai comparecer ali apenas como qualificação e não como escola? Adoraria que o Ifes assumisse a tarefa de alfabetizar, por exemplo, vai fazer? Faz uai. Tudo bem, o analfabeto vai ta aqui, mas vai, a gente vai dialogar pra ele, se ele, se ele optar né, escolher se alfabetizar, ele vai ser alfabetizado? (Entrevista 11).*

O membro do Fórum dialoga: fala-se de efeitos da ausência de escolarização inclusive para o treinamento para o mercado de trabalho, mas constata-se uma realidade e conforma-se a ela? Questiona-se o acesso diferenciado aos espaços escolares a depender do público? Assumem-se limites na ocupação de espaço, no acesso a direitos e basta? Que tensionamentos podemos provocar nos "fatos consumados"? Como não cair nas armadilhas, nos "cantos de sereia" que envolvem a criação de novas oportunidades de cursos sem problematizar questões que as atravessam?

Um estudante da turma acompanhada faz um relato da própria trajetória escolar, que convoca à análise desse modo de ofertar educação e educação profissional aos jovens e adultas/os trabalhadoras/es:

> *Não moço, assim, se eu nasço na capital, eu falo a verdade, se eu nascesse numa cidade grande, que nem aqui, ou outra cidade maior que tenha as oportunidades, é uma coisa, mas aí você ta com 10, 9, 10 anos, você ta estudando na primeira série [...] Aí você vai estudando, só que aí chega num certo tempo, você já tem que partir pro que? Pro trabalho. Ah, você vai estudar? Você pequeno ainda você tem que trabalhar, porque no interior num tem esse negócio não...[...] ou você vai vender um picolé, ou você vai vender uma água, ou você vai fazer isso, ou você vai fazer aquilo. Aí se sobrar tempo você vai estudar. Aí entendeu? No meu lá, pra nós mesmo, não, você estuda a tarde e o outro de manhã, por que? Não, porque na hora que chegar com a roupa ou o chinelo, um vai e o outro vem, você tem que dividir essas coisas, só que você tem que ter humildade que você tem que dividir isso mesmo, porque você sabe que não tem*

> *outra coisa, ou você segue assim ou então você segue outra vida...só que pra lá pra gente a diferença é isso, até a droga antes cê não ouvia falar, era coisa de outro mundo, todas as dificuldades você tinha que viver aquilo junto com os pais ali, é numa roça, é plantando feijão, é fazendo uma coisa, era fazendo outra. Aqui que a gente é diferente, hoje tem menor aprendiz, lá você num sabia o que era isso, menor aprendiz na minha cidade não... Pode saber agora, que esses projetos tão chegando... [...] Então você não tem como estudar, você estuda pelas metade, quando você consegue concluir o segundo grau...não sei se você lembra do... Aquele lá... "Acertando o passo", um projeto que teve em Minas, agora eles mudaram, foi Itamar Franco, as pessoas que não tinham condição de terminar o segundo grau completo, ficou pelas metade, eles faziam, você fazia um ano, em cada um ano você fazia 2 séries. Aí que eles dividia, eles reduzia o mais importante pra pessoa terminar e ter concluído, chegar, que eles sabiam que hoje em dia ia necessitar do estudo né, do segundo grau, os últimos dois anos eu tive que terminar assim, porque eu já tava acima da idade e não queria mais ficar um ano todo perdendo tempo porque eu tinha que trabalhar, ajudar pai e mãe, então eles fez isso, esse período, pra pessoa terminar e ter o certificado, você chegar hoje e se precisar você tem o certificado e é aprovado (Entrevista 8 – J).*

A história de vida e escolarização desse estudante apresenta elementos que são partilhados nas vidas do público da educação de jovens e adultas/os. Segundo Oliveira (2001), o público da EJA é formado por pessoas com trajetórias marcadas pela in/exclusão dos processos educacionais. São, como no caso desse estudante, adultas/os advindas/os do interior que, pela necessidade concreta do trabalhado e as dificuldades de acessar a escola, acabam por concluírem tardiamente e com muitos dificultadores – o Ensino Médio. São também jovens que tiveram acesso à escola por mais tempo, mas encontraram desafios para permanência na mesma, muitas vezes pelos desencontros entre as propostas e práticas pedagógicas escolares e suas realidades de vida, culturais, sociais, gerando o dito "fracasso escolar" que leva milhares de adolescentes e jovens ao abandono da escola.

É importante percebermos, como na história do estudante, que o tipo de política educacional destinada a esse jovem e adulto são programas governamentais pontuais na lógica da aceleração, da suplência, do mínimo, ou como ele nos diz: reduzido. Assim, vemos o direito à educação ser duplamente violado: primeiramente, quando não se pode ter acesso à escola pelas questões sociais e econômicas que levam esse sujeito a ter de trabalhar para sobrevivência própria e da família; e depois, quando o acesso é finalmente possibilitado, fazendo-o de forma aligeirada, reduzida, precarizando a oferta em comparação com a oferta destinada a outros públicos, das demais modalidades de ensino.

É claro que podemos questionar a própria conformação dos currículos de nossas escolas e a perspectiva de formação que nelas são desenvolvidas, mas o que estamos chamando a atenção

é para uma desigualdade, ou falta de equidade, para com determinados sujeitos, na oferta daquilo que se tem hoje estabelecido como básico em termos de conhecimentos escolares.

Assim como a educação básica, a oferta de educação profissional reservada a esses sujeitos também se dá por meio de programas pontuais, como o Pronatec, com cursos rápidos e sem integração ou articulação com a escolaridade.

E, embora o próprio governo reconheça a disparidade entre a demanda de ampliação de escolaridade da população jovem e adulta, que somam "57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos sem o ensino fundamental completo e a oferta educativa existente de cerca de 4 milhões de matrículas" (BRASIL, 2014, p. 48), ele não coloca peso nas ações de EJA articulada à educação profissional. O relatório da SETEC de 2013 declara que o público atendido pela Bolsa-Formação possui o mesmo perfil dos sujeitos da EJA, deixando implícito, assim, que as necessidades de escolarização e formação desse público já estariam sendo contempladas com os cursos FIC do Pronatec.

Esses cursos estariam sendo promovidos por meio de 3 ações dentro do Pronatec: Rede Certific, Proeja e Mulheres Mil, e todos por meio da Bolsa-Formação, conforme consta na Tabela 3:

Tabela 3

PROGRAMAS E AÇÕES ASSOCIADOS	AÇÕES ESTRATÉGICAS
EPT articulada à EJA	Expandir oferta de cursos técnicos e FIC articulados à EJA por meio da Bolsa-Formação PRONATEC
Certificação Profissional	Reestruturar e expandir a Rede CERTFIC de forma integrada ao PRONATEC
MulheresMil	Ampliar a oferta de vagas no Programa Mulheres Mil por meio da Bolsa-Formação PRONATEC

Fonte: BRASIL, 2014.

Há uma intenção do governo em canalizar as ações de EJA no âmbito federal para o Pronatec. Com isso, tenta-se invisibilizar a demanda por escolarização que existe – e/ou quando se trata

de atendê-la, isso se faz por meio de programas governamentais e não de criação de política permanente.

Em relação ao Proeja, que tem o objetivo de consolidar a oferta de EJA de forma integrada à educação profissional dentro da Rede Federal, o governo induz que os cursos passem a ser oferecidos por meio da Bolsa-Formação, conforme texto retirado do Relatório de Gestão de 2013 da SETEC:

> No período de 14 a 16 de maio de 2013, a SETEC/MEC realizou, em Brasília/DF, o Seminário "Proeja no Pronatec" com o objetivo de sensibilizar as instituições para a oferta de Proeja e fornecer subsídios técnicos para o desenvolvimento dessa oferta no âmbito do Pronatec (BRASIL, 2014, p. 48).

Embora não possamos afirmar que tal indução do governo tenha sido refutada de forma homogênea em todo Brasil, cabe destacar que os Fóruns de EJA tem se posicionado criticamente. O II Encontro Regional dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultas/os da Região Sudeste, realizado em 2013, se posicionou contrariamente à ação Pronatec EJA e, no Espírito Santo, ela foi rebatida pelo Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultas/os – que promoveu, também em 2013, um seminário a fim de reunir instituições públicas federais, estaduais e municipais e privadas, incluindo o Sistema S, para debater o Proeja e o Pronatec. O Fórum publicou um Manifesto em defesa do Proeja, no qual rejeita a proposta de oferta deste no âmbito do Pronatec, na forma concomitante, e denuncia que tal proposta "representa a desconstrução da política pública de formação integral dos trabalhadores em seus aspectos político-pedagógico, de gestão e financiamento e de aligeiramento da formação" (FÓRUM EJA DO ESPÍRITO SANTO, 2013, Anexo D).

A indução de ofertar o Proeja no âmbito da Bolsa-Formação descaracteriza e fragiliza a oferta do mesmo que, após quase 10 anos de criação, ainda luta para se consolidar e se tornar oferta regular nos Institutos Federais, tentando sensibilizar e comprometer gestoras/es, docentes, equipe de assistência estudantil e outros setores para sua efetiva oferta dentro das escolas. Além disso, se ofertado pela Bolsa-Formação, a/o estudante não teria acesso a todas as opções que são oferecidas pela Política Nacional de Assistência Estudantil como auxílio moradia, financeiro, monitorias, etc.

Ademais, a oferta de cursos pela Bolsa-Formação tem caráter transitório e descontínuo, a depender do mapeamento dos demandantes e da dinâmica entre estes e os ofertantes, e isso

também tornaria a oferta do Proeja instável. A proposta pedagógica deste é de integração curricular, trabalho que demanda envolvimento e disponibilidade da equipe pedagógica para formações continuadas e reuniões, outro fator que agrava a oferta do Proeja pela Bolsa-Formação, pois nessa os vínculos das/os servidoras/es são temporários, de alta rotatividade e com uma carga horária reduzida.

No Instituto Federal do Espírito Santo, o posicionamento político do grupo que implementa o Proeja foi o de não acoplamento ao Pronatec, a fim de manter preservadas todas essas características primordiais ao exercício da integração curricular.

O abandono da perspectiva da formação integral no Pronatec, representado pela predominância dos cursos rápidos e sem vinculação com a educação básica, é criticado também pelo Movimento de Valorização e Articulação dos Trabalhadores em Educação do MEC (Movate) num documento intitulado "Pronatec: retorno à década de 90?", publicado no site do movimento em 2012, com o qual compartilhamos as questões que apresentam:

> Nesse programa é de se espantar, porém, que a dimensão integrada, que foi uma conquista histórica da sociedade brasileira, não tenha sido ao menos citada na Lei do Pronatec. Isso, em nosso ponto de vista, é um retrocesso aos tempos ainda do Decreto nº 2.208/97, instituído pelo Governo Fernando Henrique Cardoso. Enquanto o Decreto nº 5154/04 vinha na direção de contemplar as formas concomitante, subsequente e integrada, com o Pronatec a forma integrada é omitida. Por quê? Quais as razões que motivaram isso? A que tipo de interesse essa omissão atende? Por que há esse retrocesso no fomento à perspectiva da integração que historicamente vinha sendo construída? Retrocedemos? (MOVATE, 2012).

Em 2014, o mesmo Movimento publicou um novo documento intitulado "Pronatec: o que fica com os FIC?", em que menciona as diversas interpelações feitas ao MEC a respeito da discrepante participação do Sistema S em relação à rede pública no Pronatec e problematiza, mais uma vez, a abismal diferença entre a oferta de cursos FIC e cursos técnicos – que, embora seja o tipo de curso invocado no nome do programa (Programa Nacional de Acesso ao Ensino **"Técnico"** e Emprego), representa uma pequena minoria nas matrículas. O texto conclui:

> É ilusório acreditarmos que os cursos FIC, cursos rápidos, de baixa complexidade tecnológica, desvinculados da elevação de escolaridade, possam alavancar o desenvolvimento do País e a melhoria das condições de vida da população. O que ele perpetua é a lógica de manutenção de um sistema em que os trabalhadores e trabalhadoras continuam recebendo uma formação rasa, para execução de tarefas rudimentares, ao melhor estilo "fordista" (MOVATE, 2014).

Mais uma vez, o que se rechaça é a atualização dos discursos da teoria do capital humano que permeiam as formulações do Pronatec, em que a/o trabalhador/a aparece como responsável por transformar uma qualificação pontual e restrita, oferecida precariamente pelo governo, em ferramenta de mudança material de vida.

O que se afirma por todos esses movimentos citados é, também, a luta pela integração entre a educação básica e uma educação profissional. Tal luta diz respeito a afirmar uma formação pautada em sua integralidade:

> A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana o que se busca é garantir o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2012, p. 87; 88).

Mas como afirmar tal formação em meio a concepções e práticas que dissociam conhecimento, trabalho e vida? Se as dimensões da história, da cultura, da política, das ciências, do trabalho e tantas outras da existência como um todo, estão fragmentadas e enclausuradas em espaços distintos, separados e reduzidos? Se sequer as disciplinas do que chamamos "formação geral", que incluem algumas dessas dimensões, não estão acessíveis à maioria da população? Se é oferecido apenas um treinamento curto para tarefas específicas sem conectá-lo às demais dimensões da vida?

Temos uma aposta ético-política quando defendemos a integração da educação profissional à universalização da educação básica, quando defendemos que todas/os possam acessar o Ensino Médio, e também a universidade. Reconhecemos que tais conhecimentos são produção da humanidade – portanto devem ser democratizados, estar acessíveis ao acesso amplo e irrestrito e ao uso de todos quantos queiram deles se apropriar.

Mas, ao fazer tal aposta, não o fazemos na perspectiva de afirmar que os conhecimentos socializados pela escola ou universidade são inequívocos, verdadeiros, os únicos válidos, ou que as experiências produzidas ali são melhores do outras produzidas em outros espaços. Queremos manter um cuidado em nossa defesa ao direito à educação para todas/os, inclusive a profissional e universitária, pois afirmar e defender tal direito não pode se confundir com

um dever à escolarização como caminho único e obrigatório para as pessoas na condução de suas vidas.

Esse cuidado é importante para não incorrer no risco de reproduzir o discurso disseminado pela própria teoria do capital humano, que coloca sobre a escola e a educação profissional uma função salvacionista em termos econômicos (o único e eficaz caminho para melhorar as condições de vida), a despeito de toda a realidade social, ou reproduzir discursos elitistas e academicistas que desvalorizam saberes construídos em outros modos de vida e da cultura popular.

Se fazemos apostas naquilo que a escola tem de potente, não podemos, todavia, esquecer que historicamente ela tem cumprido um papel normatizador, disciplinador e desqualificador dos modos de vidas e saberes que não legitimados:

> A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida. [...] tendo como efeito produtivo tanto o represamento de um exército de reserva funcional à extração da mais-valia, quanto como válvula de escape das tensões sociais (FRIGOTTO, 2006a, p. 224).

No entanto, o autor nos lembra que

> [...] à medida que a prática educativa escolar ou não-escolar não é de natureza capitalista e se efetiva no bojo de relações sociais e de interesses antagônicos, essa função não se efetiva sem contradições (FRIGOTTO, 2006a, p. 221).

Nesse sentido, a afirmação e a luta pelo direito à educação exigem olhar atento, pois "se é fundamental certo pragmatismo nos embates por direitos iguais, [...] não é menos importante a ampliação dos espaços polêmicos em torno dos modos de funcionamento da escola frente à sociedade que queremos construir" (MELO; ROCHA, 2008, p. 84). Assim, apostamos na escola como espaço possível e necessário de tensionamentos, de relações de forças que provoquem movimentos disruptivos na lógica utilitarista e homogeneizante de uma educação pensada apenas como preparação para o emprego – para que produzam encontros, experiências, processos de formação e de transformação que operem em favor da expansão da potência e diferenciação da vida (HECKERT; NEVES, 2007).

É preciso reconhecer que, para muitas/os, a escola ou a universidade não são os caminhos pelos quais desejam conduzir suas vidas. Entretanto, o que questionamos (concordando com a

fala anterior do membro do Fórum EJA) é que, para grande parte da população, não acessar a escola, a educação profissional, a universidade, não é "escolha livre e própria de suas vidas": é uma condição à qual são conduzidas pelas políticas, biopolíticas, que atuam definindo quais camadas da população terão acesso à educação e quais não terão, numa gestão sobre suas vidas.

Somos mediados por conhecimentos científicos, embora o acesso a esses não garanta, necessariamente, melhoria de vida, devido às condições instituídas pelo próprio jogo econômico (ausência de empregos para todas/os, empregos precarizados, preconceitos de classe e raça existentes na seleção das/os trabalhadoras/es, etc.). Mas se por um lado a elevação da escolaridade não garante em si mesma a melhoria das condições materiais de vida, por outro, sem ela a classe trabalhadora encontra um empecilho a mais, uma desvantagem a mais na competição e hierarquia de postos de trabalho menos precários. Especialmente porque seus conhecimentos de vida e trabalho são desconsiderados e os conhecimentos transmitidos pela escola e pela universidade ocupam lugar privilegiado nas relações de poder.

Assim, a negação do direito à educação tem efeitos tanto sob o aspecto específico de preparação e colocação das/os trabalhadoras/es no mercado de trabalho, quanto sob o aspecto da socialização dos conhecimentos socialmente produzidos.

É, portanto, tendo em vista a aposta nos efeitos potentes que a educação pode produzir na vida, que demarcamos nossa defesa à ampliação e democratização com qualidade do seu acesso a todas/os que dela queiram desfrutar, cientes da linha tênue e complexa que a envolve, mantendo-nos atentas/os aos projetos de sociedade que temos fortalecido.

No que diz respeito às questões que abordamos neste item, destacamos que, mesmo diante da realidade educacional da população jovem e adulta brasileira, a maioria esmagadora das/os beneficiárias/os do Pronatec são atendidas/os pelo Sistema S, instituição que não promove elevação da escolaridade e assume declaradamente, como vimos, que não se interessa por isso.[55] Ponderamos que, com tal programa, o governo federal está – mais uma vez – seguindo o receituário neoliberal e atestando seu descompromisso em promover ações que transformem

[55] Em uma sociedade de princípios liberais é o paradigma do interesse que move as relações e os sujeitos. O governo atua gerindo interesses individuais, coletivos, públicos, privados (FOUCAULT, 2008a).

substancialmente as trajetórias educacionais da população e as questões sociais como um todo, tendo por objetivo gerir a pobreza de modo que se mantenham minimizados conflitos sociais e garantidos os interesses do mercado.

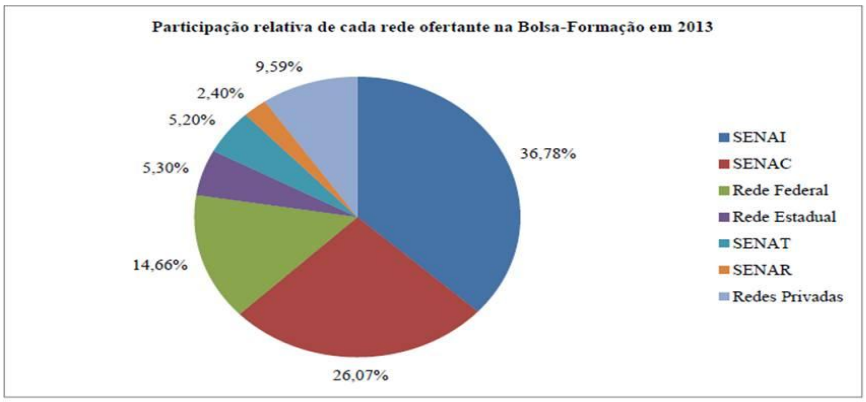
4.4 SOBRE A MERCANTILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

Referindo-nos à atualização de diversos princípios da governamentalidade neoliberal no Pronatec, gostaria de realçar a primazia ao atendimento do setor privado.

Machado e Garcia (2013) afirmam que o Pronatec reedita a tendência privatizante presente em programas educacionais de outros governos. Para os autores, tanto o FIES quanto a Bolsa-formação configuram-se como ações de forte indução à oferta de educação profissional na iniciativa privada e no Sistema S, com financiamento público – visto que, historicamente, pelo tamanho de sua rede, essas instituições tendem a concentrar os maiores volumes de cursos propostos pelos programas governamentais.

Essa tendência, que os autores sinalizavam em 2012, pode ser confirmada quando verificamos, conforme o Gráfico 5, que a rede privada e o Sistema S, juntos, são os ofertantes que concentram 80% da oferta da Bolsa-Formação.

Gráfico 5



Fonte: BRASIL, 2014.

A própria lei que institui o programa dispensa contrato ou convênio dessas instituições, sendo necessário apenas um termo de adesão para que as transferências de recursos sejam realizadas (BRASIL, 2011), o que facilita sobremaneira sua grande participação. Além disso, conforme Santos e Rodrigues (2012), o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) também repassa recursos ao Sistema S para ampliação de sua rede física para atendimento da demanda induzida pelo Pronatec. Apenas no ano de 2012, os autores apontam que foram repassados 1, 5 bilhões ao Programa SENAI para a Competitividade Industrial, a fim de ampliar a capacidade de infra-estrutura, maquinários e equipamentos de suas unidades.

O fenômeno de expansão da oferta educacional na iniciativa privada que ocorre no Brasil de forma expressiva – sobretudo a partir da década de 90 e fortalecido nos governos Lula e Dilma – pode ser compreendido no bojo das discussões que abordamos sobre as crises pelas quais o capitalismo foi atravessando desde a década de 70: as mudanças nos padrões de produção e acumulação (reestrutração produtiva e acumulação flexível); e na razão de Estado, que passa a ser mínimo, sob regência da governamentalidade neoliberal. Conforme Lima e Zandonade (2012, p. 54):

> [...] numa situação de crise do capital, uma série de medidas vai surgir na direção de reduzir os custos da produção e criar novos mercados cujos resultados, sobretudo nos países periféricos, dentre outros, será o esvaziamento da ação do poder público e a criação do mercado educativo.

Quando se analisa a política brasileira de educação profissional, percebe-se o movimento expresso neoliberalismo, que explica e regulas as relações sociais como um mercado, como empresa, até mesmo as áreas que não tinham relação direta com a economia.

Nesse sentido, Lima (2012a) sugere que não basta fazer a crítica ao economicismo que atravessa os processos formativos na educação profissional e a transformam em formação estritamente para o mercado. Junto a isso, cada vez mais, o que se observa é também um movimento de mercantilização desses processos, por meio de sua oferta na iniciativa privada, em que a própria formação vira um produto, uma mercadoria, produzida e comercializada num mercado específico. Nas palavras do autor, o que tem ocorrido é a "formação profissional para o mercado via criação do mercado da formação" (LIMA, 2012a, p. 511). Para o autor, os efeitos dessa

> [...] mercantilização pode ser vislumbrada na formação humana com base em dois indicadores: 1) a fragmentação e a desarticulação curricular, que indicam a

> aceleração dos tempos formativos, fruto do pragmatismo e do utilitarismo pedagógico, que tende a implantar configurações curriculares que desprezam os vínculos epistêmicos existentes entre teoria e prática, entre formação geral e formação específica; e 2) as novas formas de esvaziamento da intervenção do Estado, que pseudocriam direitos validados pela via meritocrática sustentada pelo financiamento público de bolsas de estudos que reiteram as parcerias público-privadas (LIMA, 2012a, p. 499; 500).

Assim, a questão da ausência da perspectiva da integração e da predominância dos cursos FIC no Pronatec e a individualização da política, analisadas nos tópicos anteriores, estão articuladas à questão da mercantilização da educação profissional. Não são expandidas as redes públicas permanentes de ensino, mas sim as bolsas concedidas aos indivíduos, tanto profissionais quanto estudantes. A fala de um docente da escola traz uma imagem para pensarmos o autor chama de "pseudocriação" do direito à educação:

> *Eu observo que o Pronatec, ele cria uma nuvem... O que na verdade você faz é uma flexibilização da formação, porque, por exemplo, o Etec... Você também não tem professor... No Etec todo mundo é remunerado por bolsa... Então você faz uma flexibilização que você não cria raiz, você não cria um campus novo, com estrutura, com professores concursados, com alunos que entraram por meio de edital de seleção...não tem nada disso. Você cria uma nuvem de cursos provisórios... Que a qualquer momento essa nuvem pode ir embora, passar... E aí, tudo volta ao normal (Entrevista 20).*

O docente aponta um modo de fazer política que não estrutura oferta e fluxo permanente de educação profissional, que pode deixar de existir a qualquer momento, e ao se extinguir, perguntamos: como será o legado para a rede pública de educação profissional deixado pelo programa? Como terá sido o impacto desse programa sobre as condições de escolarização, profissionalização e renda das/os jovens e adultas/os trabalhadoras/es? Elas terão se alterado? Como serão as oportunidades de educação que restarão para oferecer às/aos jovens e adultas/os trabalhadoras/es, visto que não se expandiram as políticas permanentes de educação para esse público?

Dessa "nuvem", como nos sugere o docente, deságua volumosos recursos públicos sobre a iniciativa privada para subsidiar o mercado da formação. Uma docente traz à tona a insatisfação com esse aspecto, que também é alvo de críticas dos movimentos sociais do campo da educação:

> *[...]Eu acho que é dinheiro público investido no privado, porque por exemplo, eu tava conversando com uma aluna minha do Proeja, ela tava falando que pra ela o Ifes era maravilhoso e aí ela começou a falar do governo atual, que ela gostaria que fosse reeleito e tal, ela falou: não, porque essa oportunidade que eu to tendo aqui de ta no Proeja e meu marido*

> *estar no Pronatec.... Eu falei, pera lá, seu marido ta aqui no Ifes? Ela falou não, meu marido está na Multivix, aí eu falei assim: mas a Multivix ta oferecendo Pronatec? Então assim, você tem certeza que é Pronatec? Eu falei assim, não, vou chegar em casa e vou conferir. Eu achava antes que o Pronatec era só via Ifes e Sistema S, aí eu fui descobrir que não, que é muito mais do que isso, então assim, se a gente já tinha varias ressalvas em relação ao Prouni, tudo bem, Prouni você coloca N estudantes dentro da iniciativa privada, dentro das faculdades privadas, mas quanto de imposto que é abatido? Quanto do dinheiro público que é injetado nas escolas particulares? Quanto de benefício ta saindo do público para o privado? Então eu acho assim, primeira coisa que eu tenho a discutir em relação ao Pronatec é isso, pra onde ta indo o dinheiro que não deveria estar indo pra lá, na minha opinião...(Entrevista 3)*.

Levanta-se aqui, mais uma vez, a movimentação do governo no manuseio entre o desejo da população por educação e o financiamento do mercado de formação. Em agosto de 2014, a CGU publicou o Relatório de Auditoria Anual de Contas que auditou a execução do Pronatec Bolsa-Formação, referente ao período de novembro de 2011 a maio de 2014. Entre outras constatações, o relatório destaca o crescimento das faculdades e escolas privadas na oferta da Bolsa-Formação, que só foram incluídas no Pronatec em 2013 após pressão do setor sobre o governo federal. A surpresa da servidora ganha uma proporção maior se considerarmos que, conforme o relatório (e pelos números que constam na Tabela 4), percebe-se que a participação desse setor teve um crescimento de 175% de 2013 para 2014, na oferta de cursos técnicos concomitantes e subseqüentes ao Ensino Médio.

Tabela 4

Tabela 3 – Transferências anuais aos parceiros ofertantes, 2011 a maio/2014 (R$)					
Rede de Ensino	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**Total por Rede de Ensino**
SNA	208.261.704,50	1.054.161.444,18	2.065.021.070,00	1.200.822.145,00	4.528.266.363,68
Rede Federal	39.827.005,00	338.789.930,90	742.501.736,80	193.924.454,25	1.315.043.126,95
Rede Estadual	-	92.648.000,00	228.482.150,00	83.393.000,00	404.523.150,00
Rede Municipal	-	-	14.681.000,00	3.380.000,00	18.061.000,00
Rede Privada	-	-	51.681.163,63	138.113.463,01	189.794.626,64
Total Anual	248.088.709,50	1.485.599.375,08	3.102.367.120,43	1.619.633.062,26	6.455.688.267,27
Fonte: FNDE Data de Referência (maio/2014)					

Fonte: BRASIL, 2014b.

Conforme apresentado na tabela, dos 6, 4 bilhões de reais destinados à Bolsa-Formação entre novembro de 2011 e maio de 2014, mais de 4,5 bilhões foram transferidos para o Sistema S – somada à rede privada, esse valor passa de 4, 7 bilhões.

Além disso, o relatório ainda demonstra que, em muitos casos, os valores das mensalidades pagas pelo governo aos estabelecimentos privados para a oferta dos cursos técnicos estão acima dos valores cobrados normalmente à população.

Numa síntese, o relatório apresenta outras importantes improbidades que envolvem a execução do Pronatec Bolsa-Formação:

> - Termos de Adesão/Cooperação das redes de ensino não possuem cláusulas que detalhem metas, prazos, garantias, padrões de qualidade e especificação dos cursos. Os termos não estão disponíveis à sociedade, dificultando o controle social. (item 1.1.1.4)
> - Não há uma definição detalhada sobre como será a forma de análise da prestação de contas para garantir a aplicação dos recursos e o cumprimento das bolsas-formação. Não existe processo de prestação de contas nem análise e aprovação do cumprimento das vagas pactuadas com os ofertantes. (Item 1.1.1.5)
> - O mecanismo de cálculo do custo da bolsa-formação da rede privada quando comparado à forma de cálculo aplicada ao custo da bolsa-formação das demais redes (estadual, municipal, federal e sistema SNA) não é isonômico. (Item 1.1.2.1)
> - A SETEC não possui metas e indicadores que demonstrem a situação futura desejada com a execução do Pronatec Bolsa-Formação, os quais poderiam nortear o modo de atuação dos atores do Projeto. (Item 1.1.3.1) (BRASIL, 2014b, p. 63, 64).

Falta de planejamento, pagamentos indevidos e ausência de prestação de contas são os principais eixos de análise e recomendações do relatório. Embora as legislações referentes ao programa citem a fiscalização do uso dos recursos, pouco se faz nesse sentido. Algumas visitas *in loco* feitas pela equipe da SETEC não conseguem acompanhar a magnitude das ações desenvolvidas.

Outra questão é que os próprios dados com relação às matrículas que o relatório utiliza e que a SETEC divulga (e trouxemos no texto) são questionados, pois outra constatação é que o sistema de gerenciamento das vagas, o SISTEC, apresenta problemas como duplicidade de matrículas, o que compromete o acompanhamento real da quantidade de estudantes atendidos.

Ainda outro elemento é que o Sistema S e a rede privada não obedecem às mesmas regras das redes públicas para contratação de profissionais, ou seja: num contrato extra, fora de sua carga horária original. Com isso, o relatório levanta o perigo de estarem sendo repassados recursos para pagamento de profissionais específicos para atuação na Bolsa-Formação naqueles estabelecimentos, mas para a execução do programa estarem sendo utilizados os mesmos profissionais dentro de suas cargas horárias normais.

Trazemos uma fala da pesquisa de campo, feita por um servidor que atua na gestão da escola, que suscita esse descontrolado repasse de verbas públicas para a iniciativa privada e problematiza as exigências desiguais entre setor público e privado:

> *Quando você fala que o servidor vai ter oportunidade de ganhar um dinheiro a mais, isso é uma motivação muito grande ta, mas o custo disso é muito alto pra instituição, a burocracia é muito forte porque a gente recebe dinheiro, mas é dinheiro público e eu tenho que gastar como dinheiro público. É diferente do Sistema S, que recebe dinheiro público e gasta conforme eles querem gastar... Essas contas não batem, essa prestação de conta não bate, a própria lei diz que o Sistema S não tem que prestar conta do dinheiro recebido. Eu aqui, eu tenho que gastar o dinheiro como dinheiro público e prestar conta dele tim tim por tim tim... Então, a minha visão, a minha visão, foi uma forma legal de colocar dinheiro público na iniciativa privada (Entrevista 15).*

Esses e outros problemas são apontados pelo relatório da CGU que prescreve diversas recomendações a serem efetuadas pela SETEC a fim de corrigir tais "distorções". A principal e mais enfática recomendação diz respeito à imediata prestação de contas dos recursos utilizados pelos ofertantes de 2011 a 2013. Outra recomendação é a definição, ainda para o segundo semestre de 2015, de padrões mínimos de qualidade da oferta dos cursos da Bolsa-formação a fim de fazer jus à quantidade de recursos alocados no financiamento da mesma.

A oferta massiva de cursos de qualificação, em especial na rede privada, remonta à concepção de educação profissional que embasava as políticas de educação profissional anteriormente analisadas, tendo como pressuposto que

> Uma vez oferecidas as condições, os indivíduos, entendidos como capital humano, irão encontrar as "portas de saída" de sua condição de pobreza. Para isso, é necessário encontrar as oportunidades no mercado, pois é neste que o Estado, através de parcerias, ou concessão ao campo privado, injeta recursos (CASTRO, 2013, p. 365).

Por essas constatações explicitadas neste tópico, ainda que brevemente, percebe-se claramente a tendência de que nos fala Lima (2012a), do governo promover oferta de formação para o mercado para uma população marcada pela violação do direito à educação, via fortalecimento do mercado de formação. Tendência neoliberal de organização da ação governamental, pautada pela lógica de fortalecimento do mercado.

Discutidas tais questões referentes aos princípios políticos, pedagógicos e organizativos do Pronatec, passaremos, no próximo capítulo, a analisar efeitos e práticas que atravessam sua execução na escola federal pesquisada.

5 PRONATEC BOLSA-FORMAÇÃO EM UMA ESCOLA FEDERAL: CAPTURAS E APROPRIAÇÕES

> Acompanhar o que se passa na escola e interferir no estado de coisas instituído implica colocar em análise o modo como as artes de governar tem engendrado práticas de gestão, de trabalho e de formação. Trata-se de interferir no modo de funcionamento das políticas, no regime de enunciação e fabricação do que tem sido configurado como problema e desafio a ser enfrentado pela escola pública (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 92).

Pronatec e as artes de governar, anuncia o título dessa dissertação. Ao longo de sua feitura, fomos buscando compreender como o Pronatec se inscreve no governo da população; como o programa, em seus princípios, atualiza uma forma específica de governar: o neoliberalismo.

Em Foucault (2008a) tracejamos alianças para pensar as relações de poder que se dão no âmbito do Estado, entre governo e população, produzindo políticas. Relações de poder compreendidas como modos de governar, de conduzir a conduta do outro, de agir sobre a ação do outro.

E as artes de governar dizem respeito também à condução diária de nossas ações nos espaços onde habitamos e trabalhamos. Nesse sentido, em nossa pesquisa o conceito de prática, presente no referencial foucaultiano, ganha importância.

Para Foucault (2000) investigar as práticas configura-se como um novo modo de fazer história, voltando a atenção não para as representações que as pessoas fazem de si mesmas e dos fenômenos sociais, mas sim para aquilo que fazem as pessoas e a maneira pela qual fazem. Ao investigar seus diversos temas de pesquisa (loucura, crime e castigo, sexualidade), Foucault os tomou como experiências singulares em uma dada conformação cultural e para chegar a uma decifração de tais experiências o autor seguiu uma trilha "menor", buscou acompanhar o menos visível. Por meio da análise das práticas (e os discursos também são práticas), das relações de poder e saber, acessou formas, modos, instituições, normas, enfim, a constituição de tais experiências. Conforme Veyne (2008, p. 254):

> O método consiste, então, para Foucault, em compreender que as coisas não passam das objetivações de práticas determinadas, cujas determinações devem ser expostas à luz, já que a consciência não as concebe.

Nesse sentido, o autor afirma um método de fazer história que dá centralidade à raridade dos fatos humanos, que não devem ser tomados como óbvios, por mais que possam parecer. As práticas também não devem ser tomadas como respostas definidas ordenadamente por alguma ideologia. Ele faz uma inversão ao não buscar entender as práticas a partir do objeto, mas o contrário: um determinado objeto deve ser compreendido pelas práticas que o fazem existir:

> Tudo gira em volta desse paradoxo, que é a tese central de Foucault, e a mais original: o que é feito, o objeto, se explica a partir do que foi o fazer em cada momento da história; enganamo-nos quando pensamos que o fazer, a prática, se explica a partir do que é feito. [...] a prática é resposta a um desafio, sim, mas o mesmo desafio não acarreta, sempre, a mesma resposta; a infra-estrutura determina a superestrutura, sim, mas a superestrutura, por sua vez, reage, etc. (VEYNE, 2008, p. 257).

A prática, desse modo, "não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: é o que fazem as pessoas" (VEYNE, 2008, p. 248) no interior de determinados processos, configurações históricas, que por sua regularidade e racionalidade, podem reforçá-los e/ou ir dando novos contornos, até produzirem novas configurações históricas.

Há nas práticas o que Foucault (2000) chama de aspecto tecnológico, que são as racionalidades que organizam o modo de fazer, e há também um aspecto estratégico, ou seja, uma liberdade no modo de agir e reagir em relação aos outros, que faz com que se possa modificar, até certo ponto, as regras do jogo. Esses aspectos definem a prática como governo de si e dos outros, pois falam da condução do fazer, no que o orienta e no que ele produz. Como nos afirma Orlandi (2002, p. 2):

> Assim como acontece com outros verbos, o fazer está sempre em desdobramentos, em dobras e redobras e mesmo em sobredobras. Há nisso tudo um jogo de capturas múltiplas: um perpétuo rodízio entre capturar e ser capturado, entre preender e ser preendido no jogo das múltiplas preensões [...] o jogo das dobras do fazer não é neutro, pois oferece muita seiva a um imenso labirinto de questões. Como pensar esse labirinto que acaba por capturar até mesmo a mais fugaz respiração de um eu dormente ou estagnado numa atmosfera de ar condicionado?

Assim, o fazer, as práticas, constituem as relações de poder mais diversas e amplas que compõem a sociedade e se inscrevem no jogo de reprodução e produção da realidade, tendo, portanto um sentido ético.

É importante ressaltar que, para nós, afirmar a importância das práticas não pode se confundir com a individualização/responsabilização individual dos sujeitos pelas questões sociais, como

apregoa o neoliberalismo. Tal abordagem está presente nas políticas sociais que criticamos ao longo desse trabalho. Quando afirmamos a importância de investigar e colocar em análise nossas práticas, o fazemos na perspectiva que nos trazem os autores, compreendendo que elas se inscrevem em uma racionalidade política, ora alimentando-a ora desviando-se dela, e não como produtora independente de realidade.

A produção de realidade é feita sempre nos agenciamentos coletivos. Daí a importância de pensarmos o que temos feito, na medida em que isso se articula, se acopla, se agencia com tantas outras práticas. Não se trata de individualização e sim de como participamos da ativação de um plano coletivo. Como nossas práticas, junto a outras, fortalecem/disparam/alimentam planos coletivos de diálogo, de pensamento, de problematização, de lutas, de resistência, de produção do novo, de processos instituintes, de ruptura com princípios e práticas neoliberais?

Como em nosso trabalho atuamos em processos educacionais, lidando diretamente com formação (aliás, todo trabalho não é também formação?), pensar as práticas se torna ainda mais relevante, pois como nos alertam Guatarri e Rolnik (2011, p. 37):

> Aqueles que se convencionou chamar de "trabalhadores sociais" – jornalistas, psicólogos de todo tipo, assistentes sociais, educadores, animadores, gente que desenvolve qualquer tipo de trabalho pedagógico ou cultural [...] – atua de alguma maneira na produção de subjetividade. Mas, também, quem não trabalha na produção social de subjetividade? [...] Embarcamos nesse processo de divisão social geral da produção de subjetividade e não há mais volta. Mas, por isso mesmo, devemos interpelar todos aqueles que ocupam uma posição de ensino [...] ou no campo de trabalho social [...]. Eles se encontram numa encruzilhada política e micropolítica fundamental. Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem criar saídas para os processos de singularização ou, ao contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agenciamentos que consigam pôr para funcionar. Isso quer dizer que não há objetividade científica alguma nesse campo, nem uma suposta neutralidade na relação, como a suposta neutralidade analítica.

Em nossa pesquisa, ao tentar trazer análises da racionalidade política que conduz o Pronatec (feita nos capítulos anteriores), juntamente com a análise de práticas na escola, temos em vista abrir questões que contribuam para nos posicionarmos nos processos de produção de subjetividade, nos jogos políticos e econômicos nos quais atuamos, em favor de uma "aposta ético-política de produção de vidas dignas de serem vividas, de recusa e indignação com o estado de coisas (formas instituídas) que ainda vigora no campo das políticas públicas" (HECKERT, 2007, p. 4). Para tal, vamos delinear a experiência de nossa presença na escola.

5.1 ENTRE ILHAS, TIROS E SOBREVIVÊNCIAS: UM POUCO DE ESCOLA

> [...] a escola que se apresenta como burocratização, produzindo carências e julgamentos, é também virtualidade, ou seja, plano que comporta rupturas em que diferenciações são agenciadas, expressando a potência e os paradoxos que a compõem (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 91).

Ao pesquisarmos um programa governamental executado na escola, ao encontrar as experiências dos sujeitos da pesquisa, inevitavelmente esbarramos em várias questões que extrapolam o âmbito da execução do programa, que atravessam e são atravessadas por aspectos de uma maquinaria escolar. E de que escola estamos falando? Qual sua história? Que sujeitos a habitam e como? Como se dão as disputas/tensões que cruzam seu passado e seu presente? Que desafios abarcam sua atuação?

Nesse item nos propomos falar um pouco da escola em que a pesquisa se efetivou, na tentativa de trazer algumas pistas que dizem respeito ao seu cotidiano, aos modos instituídos, processos, relações de forças, paradoxos que a constituem e que emergiram ao longo da pesquisa. Trazemos fragmentos do diário de campo, trechos de entrevistas e de documentos oficiais. Destacamos, em especial, os registros feitos durante a participação em uma Reunião Pedagógica Inicial promovida pela Direção de Ensino no início do semestre letivo 2014/02, em que a principal pauta foi a evasão estudantil; e os registros de diálogos com uma estudante do Proeja, que fez também cursos do Pronatec na escola, com quem o encontro no campo provocou deslocamentos na pesquisa. As falas produzidas no campo trazem análises que permitiram que outras análises pudessem ser tecidas.

A entrada e estadia na escola foram acompanhadas de pequenos percalços. Começando pela entrada literal. Na portaria principal há catracas e sempre que se entra querem saber: "É estudante? Servidora? Aonde se quer ir? O que vai fazer?" Não é possível saber se o procedimento se aplica igualmente a todas/os, mas é certo que com alguns, sempre. A prática de indagar aos que entram na escola quem são ou aonde vão se repete em várias escolas que conhecemos. Ao se tratar de um estabelecimento dito público até que ponto uma evocada preocupação com questões de segurança restringe, dificulta ou constrange quem a acessa? E alguns mais que outros, como comentamos no capítulo anterior a respeito de situações envolvendo estudantes do Pronatec. Práticas como essas não são exclusividade da escola, mas

também de diversos outros estabelecimentos estatais, desde os mais perto de nós até os localizados em Brasília. Essa parece ser mais uma pista de que não há equivalência espontânea entre o estatal e o público.

Outro percalço foi burocrático. A exigência de protocolos, o desencontro dos papéis. Eles se perdem ou desaparecem em meio a tantos outros. E assim demoramos além do tempo previsto para iniciar a pesquisa.

E finalmente entramos na escola centenária para acompanhar uma turma do Pronatec e conversar com estudantes e servidoras/es. Ela compõe o atual Instituto Federal do Espírito Santo,[56] que possui 21 *campi* espalhados de norte a sul do estado, além dos pólos de educação à distância.[57] Mas desde setembro de 1909, quando foi inaugurada, passou por várias transformações de cunho pedagógico e organizacional, adequando-se às demandas que vinham do contexto político e produtivo.

Nasceu como Escola de Aprendizes e Artífices, atendendo aos valores liberais de formação para a disciplina, o trabalho e a honra. Funcionava atendendo crianças e adolescentes órfãos ou muito pobres, oferecendo cursos de profissões manuais, como alfaiataria, tipografia, serralheria, entre outros, objetivando "muito mais prevenir a marginalização de pessoas em risco de exclusão social,[58] do que propriamente formar mão-de-obra" (PDI/IFES, 2014, p. 208).

Em 1937 a escola passou a se chamar Liceu Industrial, mantendo os cursos de cunho artesanal. Depois, entre 1942 até 1960, período de forte crescimento da indústria no país, já

[56] Conforme seu Estatuto, o Instituto Federal do Espírito Santo é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (PDI/IFES, 2014). Em sua criação ele incorporou todas as unidades do CEFET-ES existentes no estado (Vitória, Colatina, Serra, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Cariacica, Aracruz, Linhares e Nova Venécia), além das Escolas Agrotécnicas Federais de Santa Teresa, Alegre e Itapina, e criou novos campi (Ibatiba, Venda Nova do Imigrante, Piúma, Guarapari, Vila Velha, Montanha, Barra de São Francisco, Centro-Serrano, Viana). A oferta dos cursos vai desde a qualificação profissional, chegando à pós-graduação, passando pelos cursos técnicos integrados, concomitantes ou subseqüentes ao ensino médio, incluindo a modalidade de EJA. Os cursos de nível médio devem corresponder a 50% das vagas totais das matrículas, conforme a Lei 11.892/2008.

[57] Anexo E – Localização Geográfica dos *campi* do Ifes.

[58] Novamente o conceito de risco aparece em sua relação com a pobreza. Na frase, coloca-se que a marginalização poderia produzir exclusão social, ocultando que a condição de pobreza já é fruto de uma "exclusão/marginalização" decorrente da desigualdade social.

como Escola Técnica, passou a ofertar cursos na área industrial de nível básico, que exigia como escolaridade prévia o curso primário.

A partir de 1965, como Escola Técnica Federal do Espírito Santo, foram criados cursos técnicos, que exigiam do estudante uma escolaridade maior, mas os cursos básicos ainda se mantinham. Estes deixariam de existir a partir da década de 70. Paulatinamente a escola foi superando apenas o modelo correcional-assistencialista para atender também a outras exigências político-produtivas do capitalismo brasileiro (LIMA, 2010).

Entre 1970 e 1999 os cursos técnicos imperaram. Durante praticamente todo esse período estava em vigor a LDB 5.692/71, que mencionamos no capítulo 3, responsável por cunhar nas políticas educacionais, em especial na educação profissional, uma profunda relação economicista entre educação e mercado de trabalho.

Em 1994, a escola passou a se chamar Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), e entre 1999 e 2004 passou a ofertar também outras modalidades, como cursos superiores, tecnólogos, pós-graduação, qualificação e ensino médio não-integrado. A criação dos cursos tecnólogos (de tempo médio inferior aos cursos de graduação) e a proibição da integração curricular (separando cursos de ensino médio e cursos estritamente técnicos) foram efeitos da reforma neoliberal ocorrida no Estado brasileiro e consequentemente na educação, que apregoava o princípio da maior eficiência com gasto mínimo. O Decreto 2.208/97 produziu a aceleração/diminuição do tempo dos cursos. Conforme Lima (2010), nessa época os cursos de qualificação (principalmente ofertados pelo PLANFOR e por iniciativas neo-assistencialistas de parcerias entre escola, sociedade civil e empresas) totalizaram 71% das matrículas.

O modelo pedagógico que predominou nesse período entre 1999 e 2003, Lima (2010, p. 156) nomeou de tecnológico-fragmentário, que

> [...] pode ser traduzido pela sua pretensão tecnológica e pulverização pedagógica e decorre, necessariamente, da racionalidade econômico-governamental e da concepção ideológico-pedagógica que estão na sua base.

Esse modelo tem por características a formação desintegrada (dissociação entre educação básica e profissional), voltada especificamente para atendimento do mercado, e também transforma a formação em um mercado:

> Para ser valorizada, essa mercadoria deve ser dividida em pedaços a fim de facilitar sua compra e venda, além de assumir uma plasticidade mercadológico-empregatícia cada vez mais fictícia e volátil capaz de agredir os princípios pedagógico-temporais e sociocontratuais mais elementares (LIMA, 2010, p. 157).

Após 2004, com a queda do Decreto 2.208/97 e a promulgação do Decreto 5.154/04, os cursos técnicos integrados foram incorporados novamente. Com a transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, a oferta das outras modalidades se ampliou e consolidou, no que Lima e Zandonade (2012) afirmam configurar uma oferta heterogênea para cima: atualmente a escola oferece dois cursos de mestrado, dois cursos de especialização, três engenharias, duas licenciaturas e sete cursos técnicos entre integrados, concomitantes e subseqüentes,[59] dos quais três são oferecidos também por meio do Proeja,[60] agregando públicos diversificados.

Ao longo de todos esses anos de existência e diante de tantas transformações, o público alvo da escola não foi sempre o mesmo. Se começou atendendo uma população juvenil muito pobre, com o passar do tempo ela foi passando a atender cada vez mais a camadas médias e altas da população. Os modelos pedagógicos foram passando a ter caráter mais tecnológico, adaptando-se para atender às novas formas produtivas de trabalho complexo, ao desenvolvimento tecnológico e industrial, às grandes empresas; e os cursos de ensino médio passaram a ser utilizados como preparatório para o ingresso nas universidades. Os processos seletivos foram ficando cada vez mais disputados,[61] num movimento de elitização da escola. Essas transformações foram paulatinamente construindo um status de instituição de excelência em formação de profissionais altamente qualificados tecnicamente para a indústria e em aprovação nos vestibulares (LIMA, 2010; LIMA e ZANDONADE, 2012).

---

[59] Os cursos concomitantes são assim denominados, pois admitem a concomitância dos estudantes que estejam cursando o 3º ano do ensino médio em outra unidade escolar, no entanto para recebimento do certificado de curso técnico do Ifes é necessário apresentar o certificado de conclusão do ensino médio. Subseqüentes são cursos pós-médio, ou seja, exigem que o estudante já tenha concluído todo o ensino médio. Ambos são cursos técnicos de dois anos que contém apenas as disciplinas específicas da formação técnica, sem integração com ensino médio.

[60] Até 2013 eram três cursos técnicos ofertados pelo Proeja: Metalurgia, Segurança do Trabalho, Edificações. Este último recentemente implementou uma modificação: manteve a oferta do ensino médio, mas substituiu o nível técnico pela qualificação profissional, reduzindo a carga horária e as disciplinas técnicas do curso.

[61] Citamos por exemplo, que em 2012, na média de todos os cursos, a relação candidato/vaga da escola foi de 47 por 1. Disponível em http://prodi.ifes.edu.br/Ler.aspx?t=Pagina&Pag=59. Acesso em 14 jan. 2015.

Essas características dos perfis do público atendido, seus objetivos em estudar no Ifes, e o processo seletivo, dizem respeito diretamente ao trabalho pedagógico da escola e foram colocadas em análise durante uma Reunião Pedagógica da escola, realizada no início do semestre letivo 2014/02, que tinha por objetivo discutir a evasão. Trazemos um trecho do diário de campo em que são relatadas diversas questões suscitadas no debate:

> *O debate fica girando em torno de propostas para minimizar a evasão: aulas de reforço de português e matemática, pois já se chegou à conclusão que os alunos chegam ao Ifes "sem base". Alguém acha que não há propaganda suficiente do Ifes para a sociedade e assim um público que talvez entraria e ficaria até o final do curso acaba nem sabendo que o Ifes existe. [...] alguém fala sobre ampliar assistência estudantil, abrir RU, dar merenda. Um professor de educação física propõe voltar a organizar gincanas e jogos intercurso que pararam de acontecer por coisas vinculadas a alunos bebendo, perdendo aulas pra ver jogos. Outro professor propõe que, integrado ao Projeto Portas Abertas, que recebe estudantes das escolas públicas para conhecer o Ifes como forma de divulgar a escola, faça-se teste de aptidão para que os estudantes não fiquem trocando de curso em curso... Teste de aptidão? Pergunto ao colega se isso não poderia ser uma forma de rotular o estudante de forma muito definitiva, levando em consideração as limitações de um teste como esse e as possibilidades do estudante mudar seus interesses com o passar do tempo, com o contato com coisas e matérias novas e de realizar múltiplas atividades... Mas o debate seguiu... Investir em mais aulas práticas, em material, sobretudo porque alguns professores não conseguem trabalhar muito a prática por falta de material, e os alunos desanimam só com teoria, especialmente os do turno noturno. Fazer uma feira de profissões... [...] Uma pedagoga diz que trabalha ali há 20 anos e algumas questões se arrastam desde esse tempo e nunca foram resolvidas, como por exemplo, a questão do horário do turno noturno, que é fantasioso, os estudantes não chegam às 18h30, pois trabalham, e não saem às 22h30 porque é perigoso ficar naquele ponto de ônibus esse horário, embora já tenham sido feitos diversos pedidos à polícia militar para fazer o policiamento naquele local [...] Uma professora fala de seus primos de 16 e 17 anos que não fazem nada. São da geração nem-nem. Nem estudam nem trabalham. Sobre isso outro professor discorda. Para ele nossos alunos são da geração tudo-tudo: fazem inglês, mandarim, cursinho, etc. etc. e o Ifes é a última prioridade, até porque "eles não serão técnicos, isso aqui é trampolim para o curso superior". Ouve dos alunos: "to doido pra acabar". Isso gera muita evasão nos 4ºs anos do integrado (Diário de campo).*

Percebe-se que em muitas falas e propostas a ênfase está no aprendizado do conteúdo, principalmente quando se fala que as/os estudantes chegam "sem base", que é preciso dar reforço, fazer testes, etc. Outras propostas caminham no sentido de ampliar os aspectos da formação, envolvendo atividades como esportes, gincanas, além de ações de assistência. Fica explícita a heterogeneidade de estudantes atendidas/os. Destacam-se principalmente as diferenças entre estudantes do noturno, de cursos estritamente técnicos, e estudantes dos cursos de ensino médio que se preparam para o ingresso na universidade. Esses diferentes públicos, para permanecerem, demandam que se repensem o funcionamento da escola, horários, a didática, as políticas de assistência estudantil, etc. Diferenças que implicam

encaminhamentos administrativos e pedagógicos diferenciados, alguns dos quais extrapolam o âmbito escolar, como a segurança pública.

No relato temos pistas da dificuldade com a qual a escola lida com tais diferenças e com aquilo que escapa ao que está prescrito. O que transborda ao de antemão determinado, das regras estabelecidas, de modo geral, não é tomado como analisador[62] que problematiza os modos de trabalho, de organização da escola, mas sim como situação a ser contida para que mantenha-se a ordem estabelecida. Como é relatado no caso das gincanas, que foram suspensas porque estudantes bebiam ou "matavam" aula, o encaminhamento foi: não fazer mais gincanas. Ou, no caso das/os estudantes do noturno, que não chegam e saem na hora oficial da escola, mantêm-se a regra como está, mesmo que seja evidente seu desajuste à realidade. Nesse caso, os encaminhamentos, quando existem, ficam a cargo de cada professor/a ou pedagoga/o que lidam com essa realidade.

Há dificuldade em se colocar os desafios como questões a serem tratadas coletivamente, em colocar em análise a própria maquinaria. Assim, deixam-se passar oportunidades de invenção de novas formas de organizar a escola, mais coerentes com as vidas que nela habitam. Como nos dizem Heckert e Rocha (2012, p. 86), "preso a modelos, protocolos e encaminhamentos, o cotidiano perde seu caráter de experimentação na escola contemporânea".

No debate o que fica eminente é que não se trata apenas de garantir acesso à escola. Se assim fosse, o problema da evasão não estaria colocado. Sabemos que a preocupação em debater o tema da evasão também advém do fato dos Institutos Federais terem um Plano de Metas pactuado com o MEC que define que até 2016 o índice de evasão e retenção devem ser de, no máximo, 10%, ou seja, como consta no Termo, os índices de "eficiência e eficácia" [63] têm de ser de 90% em 2016, sendo que em 2013 tinham de ser de 75%.[64] Mas, além disso, há

[62] O conceito de analisador na Análise Institucional diz respeito a um acontecimento que possibilita decompor uma totalidade em suas relações de poder, suas conexões com os modelos sociais, e junto com outros analisadores, efetiva a análise. Os analisadores são dispositivos, fatos, situações que possibilitam dar visibilidade, produzir rupturas a aspectos contraditórios e ocultos presentes em uma organização, em um grupo. "Não se trata de construir um discurso explicativo, mas de trazer à luz elementos que compõem um conjunto" (LOURAU, 2004, p. 70).

[63] Destaca-se como o vocabulário governamental se utiliza de termos empresariais.

[64] Na escola pesquisada, em 2012, o Índice de Eficiência Acadêmica, ou seja, percentual de conclusão no tempo previsto sem retensão, trancamento ou desistência foi de 51%. Já o Índice de Retensão do Fluxo Escolar, ou seja, a relação entre a quantidade de estudantes que ficaram retidos na série/módulo e o total de alunos matriculados, foi de 39%. Os dois índices ultrapassam a média do Ifes (considerando todos os campi), que foram

também a necessidade e o desejo de muitas/os em discutir o está ocorrendo em sala de aula, nos corredores, e também fora da escola. No entanto, para nós, o fato de nessa reunião não estar presente nem 20% das/os servidoras/es diretamente envolvidas/os com o ensino é um analisador do lugar que ocupam e como se dão as discussões pedagógicas na escola.

Como a escola é antiga, coabitam no mesmo espaço servidoras/es com 40, 30, 20 anos de tempo de serviço e também recém-chegados no serviço público e no ambiente educacional. Embora, de maneira geral, percebam-se lugares, ânimos, concepções e práticas pedagógicas bem marcadas decorrentes dessas diferenças geracionais e culturais, isso não é estanque. Surpreende que a proposta de retomar a prática dos testes de aptidões como mecanismo de evitar a evasão seja feita por um servidor jovem. Mas o próprio processo seletivo não é um teste de aptidão? E o paradigma da seleção não é algo antigo que ficou para trás. Pelo contrário, ele é atual, permeia tudo e todas/os, afinal é a lógica da concorrência em sua forma radicalizada que organiza nossas sociedades neoliberais.

Conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013 (p. 83), a seleção de estudantes "é realizada por meio de avaliação de conhecimentos adquiridos no nível de escolaridade mínima exigida", o que acaba por privilegiar a entrada de pessoas com trajetórias escolares contínuas, e excluindo as que não tiveram trajetória similar, pois o processo seletivo valoriza apenas o domínio de conteúdos escolares.

Atrelada à lógica concorrencial, esse mecanismo de definição de entrada dos estudantes se sustenta no paradigma moderno da meritocracia, que para Sennett (2006, p. 104), é tido "como uma avaliação impessoal dos indivíduos", justificando-se técnicas de seleção ou detecção de "aptidões", no caso da escola, de caráter intelectual. Para o autor, esses testes e avaliações servem como mecanismos de inclusão e exclusão, pois definem quem são os melhores, de acordo com o padrão estipulado ou desejado, enquanto descartam "outros, abaixo deste nível de elite" (SENNETT, 2006, p. 106).

A concepção que atrela a aprendizagem de novas habilidades à ideia de um sujeito que possui atributos naturais para tal, individualiza e responsabiliza apenas o estudante por sua aprendizagem ou sua desistência, desconsiderando que esta acontece em processo, na relação

---

respectivamente 50,8% e 25,5%. Em 2013 as médias do Instituto foram respectivamente 54,94% e 34,94%. Não encontramos dados de 2013 específicos da escola. O Termo de Acordo de Metas pode ser consultado em file:///C:/Users/user/Downloads/plano_metas_ifs.pdf. Acesso em 12 abril 2015.

com as/os professoras/es, as/os demais profissionais, com a estrutura e a organização da escola, com as condições sócio-econômicas, familiares, culturais, afetivas, etc, e evoca a cultura do sucesso por meio do "sacrifício" individual.

E desse modo, são as "capacidades" das/os estudantes que ficam em evidência. As questões referentes ao abandono do curso ou à reprovação são tomadas como problemas dos indivíduos. No entanto essa não é a única posição/compreensão sobre o fenômeno da evasão e outras questões são colocadas em análise nesse encontro por profissionais da escola:

> *Uma psicóloga faz uma torção e sugere pensarmos em termos de permanência. Conta da quantidade de pais e estudantes que atende com casos de anorexia, síndrome do pânico e outras questões de saúde física e psíquica causadas pelo terror e pressão que recebem nos cursos onde estudam. A fala desloca o sujeito em foco: se antes a discussão estava situada no aluno (na aprendizagem do conteúdo e o que esse aluno deveria fazer para aprender: ter aulas de reforço, por exemplo), agora os professores são convidados a repensar a própria prática e não colocar simplesmente a responsabilidade no outro. Difícil né? As coisas não vão mudar enquanto as práticas no Ifes também não mudarem... (Diário de campo).*

A fala coloca em análise outros elementos presentes na escola que colaboram para a produção da evasão e da reprovação. O que se problematiza são práticas pedagógicas sustentadas em uma concepção de educação que a vincula ao sofrimento, sacrifício, dor, que reduz a formação apenas à aquisição de conteúdos, tendo como alguns efeitos visíveis doenças, paralisação, medo, repulsa, desistência. A emergência dessas outras análises, que tentam desnaturalizar o processo pelo qual se ensina, se forma, convida a perscrutar nossas práticas, colocá-las em questão, assim como fazemos com o que extrapola à escola e com as práticas das/os estudantes. Todos os processos devem ganhar a mesma importância para tentar compreender os fenômenos discutidos em sua complexidade e não estacionarmos na definição de causas e soluções rápidas, simples e moralizantes.

A evasão é produzida por conexões múltiplas. Há que considerar até mesmo, que em alguns casos, pode ser provocada inclusive por ações/políticas do próprio governo federal como quando permite aos estudantes de ensino médio utilizarem o resultado do ENEM[65] para solicitar certificação de conclusão do ensino médio sem precisar para isso concluí-lo

[65] Exame Nacional do Ensino Médio

integralmente, estimulando as/os estudantes que são aprovados em cursos superiores a abandonarem a escola antes de concluir o 4º ano.[66]

As análises das questões que atravessam nosso fazer profissional não podem ser feitas pontualmente, destituídas das tensões sociais que as constituem. Mas esse não é um exercício fácil de se fazer em meio à cristalização de modos liberais de pensar o processo educativo, centrado no indivíduo. As respostas simples insistem, disparam reações, polarizações:

> *Um professor começa uma fala um pouco encabulado dizendo que ia divergir da linha que o debate seguia, que não concordava muito da gente ter que ficar tentando criar soluções pra evitar a evasão. Disse que temos que botar um pouco de medo nos alunos pra ele se "espichar". Acha errado a gente ter que ficar tentando fazer o aluno ficar feliz aqui. "Ele tem que querer estudar." "Não sou frio". "Dificuldade todo mundo tem, eu também tive." "O aluno também tem que querer. Porque parece que eu tenho culpa. Tem muita desculpa e pouca ação. Pra ter valor, tem que ter suor". Os professores ao redor, antes, na sua maioria, apáticos e indiferentes, começam a emitir expressões de concordância ao longo de sua fala. Percebo que essa é a fala mais aplaudida e acolhida com frases de apoio durante toda a tarde. O "corajoso" que ousou falar tudo o que a maioria ali pensava, abriu o caminho para que outros também perdessem a inibição, e uma série de falas se seguiram nessa linha (Diário de campo).*

Em um modo de organização social que centraliza no indivíduo todas as responsabilidades por seu fracasso ou sucesso, cresce o ambiente propício à produção de culpa e moralizações. Procura-se um único responsável. Ao se problematizar as práticas na escola que podem contribuir para a evasão, as/os profissionais sentem-se como se sua competência técnica profissional estivesse em xeque e, por sua vez, atribuem aos estudantes a "culpa". E quando a moralização é a referência para a análise, os efeitos podem variar entre o enrijecimento da cobrança sobre os sujeitos ou sua vitimização. Toda a tentativa de problematização que envolva críticas aos processos sociais e às próprias práticas é acusada de sentimentalismo. O sentimentalismo, por sua vez, também constitui um perigo no qual nossas práticas podem recair caso não estejamos atentas/os. Em ambos os casos, o que fica obscurecido é a produção política dos problemas que nos desafiam (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2009). Assim, na escola, como em tantos outros serviços públicos, proliferam-se

> Práticas, muitas vezes, apoiadas em crenças moralistas, pois estes são os recursos ao seu alcance quando não se articula com movimentos reivindicativos, não constrói processos mais coletivos de funcionamento, não problematiza as situações profissionais – dentre elas as suas crenças -, restringindo-se ao espaço da competência técnica. Um efeito importante do moralismo como referência para os

[66] Por integrarem a formação geral e o curso técnico, o ensino médio no Ifes tem duração de 4 anos.

> atendimentos é a mutilação da autonomia dos usuários (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2009, p. 171).

Percebemos "a mutilação da autonomia dos usuários" no fato das/os estudantes não serem convidados, envolvidos nos debates que tratam de suas próprias questões, como a evasão e a retenção. Torna-se um desafio a produção de análises que multipliquem os sentidos, que percebam as múltiplas conexões e articulações que os objetos que estudamos possuem com o mundo, com elementos econômicos, sociais, culturais, etc. Torna-se desafio também o fortalecimento de movimentos e ações coletivas tanto locais, referentes ao seu trabalho em específico, quanto em lutas mais amplas, referentes às políticas educacionais nacionais.

E as práticas e pensamentos da pesquisadora também não estão incólumes às capturas e às segmentarizações que produzem isolamento. Durante a permanência no campo, esse desafio se fez presente diversas vezes, como trazemos abaixo no fragmento de diário de campo:

> *Por alguns instantes, enquanto ouvia as falas, fiquei me perguntando o que eu estava fazendo ali [na reunião sobre a evasão] se o Pronatec não estava em debate... Mas me dei conta que justamente esse fato tornava interessante estar ali... O Pronatec nem entra na discussão, afinal, ele parece nem existir... as questões pedagógicas, a evasão, a permanência desses sujeitos que habitam o Ifes como fantasmas invisíveis, são um caso à parte, responsabilidade de alguns,que não estão ali. Talvez esteja tão naturalizado esse lugar do Pronatec que sequer nos perguntarmos, questionamos que escola e que práticas são essas que estamos colocando pra operar que temos escolas à parte dentro de uma mesma escola. Eu também não me pronunciei, não coloquei a questão. Acho que ficou o sentimento de: eu vou levantar essa questão? Não ia ser chegar já metendo o pé na porta? Afinal, eram os primeiros dias no campo. Na verdade eu só pensei nisso, de intervir, agora, dias depois, em casa, digitando o diário... Na hora eu só pensava assim: por que não discutimos evasão e permanência com nossos estudantes? Por que continuamos a falar deles, sobre suas questões, suas vidas, suas razões, sem conhecê-las, sem eles aqui? Sem sequer ouvi-los? Creio que se déssemos mais atenção aos nossos estudantes que ficam na escola, dos mais diversos públicos, poderíamos encontrar algumas sugestões, algumas luzes, construir com eles o que podemos fazer, mudar, propor para mantê-los aqui. Ou aprender a respeitar modos de vida que não queiram mesmo estar na escola, ou nessa escola (Diário de campo).*

Voltando aos registros do campo, analisando processos, posturas, encontros da pesquisa(dora), fomos percebendo como, em meio à demarcação de territórios, de poucos espaços de diálogo coletivo, nossas práticas muitas vezes não rompiam com esse funcionamento. Analisar tendo como referência a multiplicidade e heterogeneidade da vida e sustentar práticas que fortaleçam modos coletivos de ação, são aprendizados constantes e não capacidades que se adquirem em definitivo, um lugar ao qual se chega de uma vez por todas. São práticas que exigem exercício e cuidado permanentes.

As discussões presenciadas no campo, marcadamente no evento que vem sendo narrado, dão pistas de uma escola em que repensar práticas, firmar parcerias, produzir novas análises e ações coletivas é uma tarefa árdua paratodas/os.[67] Nesse aspecto, trazemos a experiência de um participante do Fórum EJA que é ex-docente da escola, relatada em entrevista, em que levanta questões pertinentes ao funcionamento e às relações na escola:

> *[...] num é o Pronatec que ta enfraquecendo o Proeja, ele já era fraco pela cultura do Ifes, que é uma cultura perversa. Eu fui contratado um ano no Instituto Federal, quando era escola técnica, que é uma das experiências, uma das... Experiências sempre são boas, mas foi de muito sofrimento. Eu não gostaria de ser professor daquela instituição, que é uma instituição... é uma instituição muito... é muito pesada... Assim... Pelo menos pra mim que... Da onde eu venho assim... Eu não suporto, eu não suporto né, então assim... Fui professor [...], aí não renovei contrato, saí fora, não dei... aí tentei no meio do ano, tentei ir embora, entrei em crise, depois voltei né porque não tinha outro emprego...porque é uma frieza, é uma secura muito grande né assim... Porque quando você vem... Eu venho de uma experiência de alfabetização aqui, com trabalhadores, aí eu dava aula lá em... lá naquela região de Santana de Cariacica, numa escola caindo aos pedaços mas tinha uma dinâmica totalmente outra. Eu pra dar aula no C [nome da escola]... Que era do Estado, eu tinha que... Tinha várias crateras no quadro, assim, eu tinha que fazer riscos e coisa e tal, mas a experiência cara, que a gente... O que a gente fazia dentro daquela escola, na precariedade daquela escola, não defendendo precariedades né, mas o que a gente fazia, bicho assim... E foi no mesmo ano que eu tava com o pé na escola técnica, eu vivia de manhã e tarde uma realidade, de noite em Cariacica eu vivia outra, cara, e era muito nítida a ruptura da experiência assim... Eu entrei em parafuso bicho, porque aí eu tive, no meio do ano eu tive que sair do C. pra dar conta da escola técnica e falei assim: gente, eu fiz isso pra que? Porque a escola técnica pagava um pouquinho melhor, mais, bem mais, que o Estado era uma época muito complicada né, DT [designação temporária] e tal... Mas experiências assim, experiências muito legais com alguns alunos [do Ifes], alunos até de origem popular, mas o contato com alguns alunos pra mim não foram... Eu acho até que foi o de menos, mas assim, com os outros professores, você... Num é um maltrato, num é uma questão disso, é de um não encontro mesmo, uma sensação de cada um por si... Eu tive, eu tive cúmplices... Assim, teve uma professora [...], eu tive a M... Que ela me ajudou muito na formação, né, ela me fazia estratégias, me deu muitos materiais, coisa e tal, mas tirando esses, um ou outro, era tudo muito... E você via no ar um grau de competitividade, competitividade, de enfrentamento entre professores, e mesmo entre alunos. Um trabalho coletivo, assim, que em outras realidades tinha, a gente tinha as suas pendengas e os barracos, mas a gente processava de outra maneira entendeu? É um campo de excelência né, é uma ilha (risos)... Você sente que é um outro território, ilhas... E as pessoas nem brigam entendeu? A briga ela é meio que... Ta no ar, o jogo é diferente [...]. O problema não era carga horária, eu tinha 40 horas, eu tinha o que? Acho que 20 horas de sala de aula, acho que isso pra quem vem de outras realidades, isso é... Mas assim, pesava mais... Entendeu?... Pesava mais... Eu acho assim, o Pronatec de alguma forma ele só reforça esse estilão escola técnica, apesar de alguém conseguir sobreviver... Eu acho que consegue sobreviver naquele lugar, consegue, tem vida ali, mas é muito... O ar é muito rarefeito*

[67] Além das questões que temos trazido, há que se considerar as dimensões da escola, que são um desafio a mais. O total de discentes ultrapassa 2.800. O quadro de servidores soma 476 servidores efetivos, dos quais 299 são docentes, além de mais 29 docentes substitutos. Uma informação adicional é que o quadro docente é formado em 81% por mestres e doutores e 91% trabalham no regime de dedicação integral, ou seja, não possuem outro vínculo empregatício (PDI/IFES, 2014).

> *entendeu? Assim, eu acho que eu sou muito... Eu tenho problemas nos pulmões, eu preciso de muito ar... (risos) (Entrevista 11).*

Tal fala nos remete que fragmentação e invisibilização de questões não são especificidade de um programa. Elas estão presentes na maquinaria escolar. Muitos diálogos e situações vivenciadas em campo remetem a disputas veladas, a espaços demarcados e muitas vezes apoderados à esfera do privado. Tramas que dificultam o rompimento de hierarquizações e sectarizações entre áreas do conhecimento, níveis de escolaridade, cargos, grupos políticos, servidoras/es-estudantes. Práticas que esvaziam o sentido do público e da formação como encontro, aprendizagem e trabalho coletivo.

Encontros presenciais, espaços coletivos de diálogo para, além de socializar informações, avaliar e construir práticas e políticas, discutir ideias, são vistos como desnecessários (ou quem sabe perigosos?). Na dúvida, é mais seguro tratar de tudo por email, memorandos, processos burocráticos e administrativos, pois assim têm-se a opção inclusive da não resposta. Perguntas, pedidos de esclarecimento, sugestões, são encarados como ameaça, afronta e oposição pessoal a determinados grupos ou indivíduos e não como tentativa de conhecer e refletir sobre práticas e modos de gerir de um estabelecimento público. Aliás, um estabelecimento estatal.

Num estabelecimento estatal que, nas trilhas do neoliberalismo, aciona uma lógica privada, qualquer movimento, mínimo que seja, que possa se caracterizar como questionamento, pode causar tremores. Além disso, as fragmentações alimentam-se da aceleração e acúmulos de fazeres; pela via da responsabilização individual falta tempo, pois todas/os, ou muitas/os, estão sobrecarregadas/os de coisas para fazer, dentro e fora da escola. E assim, questionar *é perder tempo, pois é preciso encaminhar*. Na entrevista abaixo, um professor levanta questões sobre como ele percebe tais desafios na escola:

> *[...] cada coordenadoria é uma escola que funciona diferente, funciona por coordenação ou sujeitos que assumem um projeto. Não se tem uma articulação do conjunto, não se articula as coisas, são muito fragmentadas... Eu acho que essa fragmentação é porque sempre se trabalhou assim na escola... São várias escolas dentro da escola, e que se confrontam, porque vale o personalismo mesmo, o projeto individual, e o conjunto de pessoas que se alinham a isso, e fica nisso... Porque não se discute, porque eu acho que falta debate, essa escola falta debate, eu não sei se as pessoas não querem debater, ou se a direção da escola tem medo de levantar os problemas, e eu não sei, talvez as duas coisas, as pessoas não querem debater, as pessoas não estão interessadas em debater, e por outro lado a direção tem medo de que esse debate ele possa provocar a direção a ir por um caminho que não é de interesse. [...] não tem uma política*

> *de informação, de debates, sobre questões do ensino mesmo aqui na escola, o que estamos fazendo dos cursos... Esse evento mesmo da evasão foi interessante porque se descobriu que todos em os cursos tem evasão. Que maravilha! Quer dizer, não é só no de jovens e adultas/os (risos)... Todos os cursos. Entendeu? Aí, ah, então ta, vamos pensar porque tá ocorrendo a evasão? Qual o problema da evasão e tudo mais? (Entrevista 6).*

A maquinaria escolar opera pela fragmentação de projetos e interesses em seus usos. Estão em jogo formas de governar a escola, as políticas institucionais, as alianças, o uso dos espaços, dos recursos, da força de trabalho. Mas, quando se convoca um evento (ainda que este possa estar no bojo do cumprimento das metas, tenha pouca participação e não se façam encaminhamentos de ações coletivas), por meio dele a própria fragmentação é colocada em xeque. As questões que nele são produzidas podem colocar em análise essa forma de operar via fragmentação. Nesse sentido, pode produzir deslocamentos em análises e práticas.

Em meio *a muitas escolas dentro da escola,* aquelas/es que direcionam suas atividades para a oferta de cursos para jovens e adultas/os também constituem um grupo, organizando-se para afirmação de um espaço desses cursos e sujeitos que não seja vilipendiado em relação aos demais. Servidoras/es atuantes no Proeja falam dos desafios que perpassam o trabalho nos trechos de diário de campo e de uma entrevista que trazemos abaixo:

> *Algumas pessoas que trabalham no Proeja vão para esse espaço preparadas para a "briga". Contam que geralmente é assim: tudo que existe de "ruim" na escola é culpa do Proeja. Evasão é Proeja, retenção é Proeja. E parece que nos demais cursos isso não existe. Não se considera a enorme evasão nos cursos superiores e até mesmo no ensino médio. Mas dessa vez acharam estranho... Não precisaram brigar. Até os "arquiinimigos" ficaram quietos, sequer citaram o Proeja. A sensação foi de alívio, mas também de desconfiança... (Diário de campo).*

> *[...] Da gente ter uma coordenação do Proeja aqui no campus, é um lugar mesmo de luta, aonde que a gente tem que ta, a gente tem que ta marcando presença nos lugares, [...] nas reuniões, nas coordenações, comissão da política de assistência estudantil, no processo seletivo... A gente acaba atuando em diversas frentes, até fugindo às vezes do trabalho pedagógico de planejamento, de acompanhamento do aluno, você vai além disso, por você saber que se você não ocupar esse espaço, você é cada vez mais... Você é só mais um no meio da multidão. Por essa verticalização da escola, então é todo mundo querendo o seu espaço, então é as engenharias querendo o seu espaço, é o integrado, é as licenciaturas, que cada um ainda não se achou dentro da instituição, é o mestrado, ainda a escola não tem uma identidade, e é todo mundo querendo garantir, querendo olhar a sua especificidade e não vendo a do outro e às vezes querendo, às vezes até padronizar ou, nesse saudosismo, querendo trazer regras de 1970 pra ser aplicada hoje (Entrevista 2).*

Notam-se verticalização e especificidades, demarcações de lugares e lutas. Essas falas nos remetem para uma escola que se organiza pelas configurações particularizadas em curso/programa e fronteiras definidas em torno daquelas/es que neles estão presentes. Parece

ganhar referência os cursos/programas que se dirigem à elitização/escola-excelência, e alguns, como o Proeja, sobressaiam-se por se afastar, ou desestabilizar, essa construção de um certo modelo de escola.

Nessa desestabilização, gostaríamos de trazer o Proeja como um campo de práticas na escola. O público por ele atendido é pequeno em relação às demais modalidades,[68] e formado por jovens e adultas/os das classes populares. Nas últimas décadas, esse público vinha acessando a escola predominantemente por meio de programas governamentais de qualificação. Entretanto desde 2001, um grupo de professoras/es iniciou uma experiência com o público da Educação de Jovens e Adultas/os na escola, criando o Ensino Médio para Jovens e Adultas/os Trabalhadores (EMJAT), que se configurou como uma experiência inédita que provocou um rasgo na tradição do antigo CEFET-ES, habituado a atender adolescentes e jovens das classes médias e altas. O Plano de Desenvolvimento Institucional assim relata o início dessa movimentação:

> Essa decisão não encontrou apoio da maioria dos professores. Para implementá-lo, foi feita então uma chamada de voluntários para um projeto piloto. Dessa forma, iniciou-se em 2001 a oferta do Emjat, implantado graças à adesão voluntária de um grupo de professores [...], contribuindo para ampliar a diversidade de públicos atendidos pela Instituição (PDI/IFES, 2014, p. 59).

Como nesse período os cursos não eram feitos de forma integrada, pois ainda vigorava o Decreto 2.208/97, ao final do ensino médio, que era feito primeiro em um ano e meio e depois em dois anos, os estudantes podiam ingressar em algum curso técnico da escola. Em 2005, com a criação em nível nacional do Proeja, foi feita a transição de EMAJT para Proeja, e o currículo do ensino médio e do curso técnico passou a ser integrado desde o primeiro módulo, colocando mais um desafio para a prática pedagógica.[69]

A presença de sujeitos jovens e adultas/os trabalhadores das classes populares, com baixa escolaridade, muitas vezes afastados há muito tempo dos bancos escolares

[68] O Proeja atualmente atende cerca de 280 estudantes, conforme Relatório de Gestão de 2013. E para nós constitui um analisador do lugar que a EJA (leia-se Proeja) ocupa dentro do Ifes o fato de atualmente apenas 2 campi do Ifes a ofertarem, e dentro da escola pesquisada apenas 3 dos 7 cursos aderirem à proposta, tendo um deles transformado a habilitação de nível técnico em certificação a nível de qualificação profissional. Assim, o curso permanece oferecendo ensino médio mas a parte específica/técnica foi reduzida.

[69] Sobre desafios que envolvem a integração curricular no Proeja ver FERREIRA; OLIVEIRA (2010).

> [...] provocou contradições no interior das instituições federais, entre elas a resistência de parte de suas comunidades, opondo-se à ampliação de sua função social numa perspectiva mais democrática. A cultura do trabalho simples e da baixa escolaridade dos trabalhadores, que esteve na origem dessas instituições, há muito havia sido superada pela cultura do trabalho complexo, de base científico-tecnológica, e pela relação pedagógica com jovens em idade escolar prevista (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1100).

Assim, as vidas desses sujeitos se (des)encontram com o elitismo, a prevalência dos paradigmas da cientificidade, da meritocracia, um regime disciplinar rigoroso, concepções e práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos, que acabam por ser desestabilizados, colocados em xeque a cada vez que se defrontam com os acontecimentos próprios à vida. Uma servidora que atua no acompanhamento pedagógico dos cursos do Proeja multiplica as questões:

> *[...] porque se a gente conversar com os alunos das engenharias, do ensino superior, você vai sentir essa ausência de uma política pra ele, se você conversar com os alunos do integrado você vai ver, [...] só que pra esses alunos é mais fácil, só que pro aluno do Proeja é mais complicado, porque além disso, junto com ele traz toda uma bagagem, uma trajetória de discriminação, de falar assim: eu não sou capaz, eu não posso, os problemas pessoais que esses alunos trazem aqui pra dentro da escola são muito grandes, então...no curso de Segurança do Trabalho eu tenho diversas mães que os filhos estão presos por causa do tráfico e aí, o filho que tomou 12 tiros, você acha que uma mãe dessa ta aqui com a mesma condição de aprender? E aí, mais do que você pensar do lado pedagógico, você tem que pensar quem é esse ser humano que ta aqui na sua frente, você tentar dar o suporte, então, conversar, fazer os encaminhamentos... a gente tem uma parceria hoje muito boa com o serviço médico, com a psicóloga, então a gente tenta, e muitos desses alunos você tem que pegar no braço e levar, porque se você falar assim: vai lá, ele não vai, porque ele acha que não é direito dele, dele chegar lá e se expor, então você tem que ir junto (Entrevista 2).*

São diversas e complexas as questões trazidas para a escola, pois aliadas à violação ao direito à educação, muitas histórias são marcadas pela violação de múltiplos outros direitos. Notoriamente, as questões possuem uma envergadura tal que escapam às possibilidades de resolução pela escola, no entanto, um processo formativo que acolha, produza encaminhamentos e intervenções potencializando forças, articulações dentro da própria escola e/ou com outras redes de serviços estatais, tanto quanto possível, pode produzir sentidos mais próximos daquilo que temos defendido como formação, coletividade e efetivação de direitos; uma formação que caiba a vida, qualquer que seja.

As tensões produzidas nos (des)encontros entre os paradigmas escolares e a vida, parecem ter ressonância de forma mais concentrada nos 3 cursos que ofertam o Proeja,[70] embora os efeitos desses paradigmas e a necessidade de deslocá-los se façam sentir em todos cursos da escola, qualquer que seja o nível de ensino e o perfil das/os estudantes, pois, marcam um distanciamento entre escola e vida, que pede invenção e cuidado.

Assumir a Educação de Jovens e Adultas/os como frente de trabalho em uma escola como o Ifes trás em seu bojo a demarcação de uma luta para ampliar a ocupação dessa escola pelas classes populares, no sentido de democratizá-la e efetivar o direito à educação para essa população. E como a servidora coloca, não se trata apenas de garantir acesso. Ele é o primeiro de tantos outros desafios que atravessam a efetivação do direito à educação:

> *Então você tem que ta ali realmente o tempo todo pra garantir esse direito, e o trabalho que a gente faz muito de ter o contato muito presente com os alunos, então é ta realmente no pátio, conversando com eles, porque uma fala nossa que às vezes evita uma evasão. Ah que isso a gente consegue resolver todos os problemas de evasão? Não. Mas de muitos alunos, ele ta prestes a desistir, é esse diálogo que você estabelece com ele no pátio e dele saber que aqui tem alguém que vai poder escutá-lo, você consegue algumas vezes evitar uma evasão...ta sabendo de alguma coisa que ta acontecendo em sala de aula, então você tem que se fazer presente nos diversos espaços pra realmente garantir o direito desse sujeito que às vezes não é visto pela escola essa oferta como direito (Entrevista 2).*

Para além da luta pelo acesso ao direito, que por vezes é tido como favor, a presença da EJA na escola aponta para uma direção em que a formação e o trabalho pedagógico são afirmados em sua dimensão ética. Implica repensar práticas de ensino e aprendizado, a relação entre educadoras/es e estudantes. Aposta na abertura ao encontro, à escuta, à sensibilidade. Nesse caminho é sempre necessário manter a atenção para que nossas práticas não caiam nos extremos aos quais já nos referimos: o sentimentalismo, a tutela, a psicologização e outros perigos individualizantes. Como nos alerta Heckert (2007, p. 6):

> Escuta como experimentação significa indicar que as necessidades do outro, com o qual lidamos, precisam ser incluídas, não por uma operação humanista e piedosa, mas como elemento perturbador e analisador dos modos de vida naturalizados, das práticas [...] instituídas.

[70] Nos cursos do Proeja são realizadas formações continuadas com as/os servidoras/es nele envolvidas; os Projetos Político-Pedagógicos são construídos e (re) construídos em processos que envolvem tanto servidoras/es quanto estudantes. As reuniões pedagógicas semestrais incluem a participação de todas/os as/os estudantes da turma e não apenas representantes de turma. A respeito desses espaços como ferramentas de gestão democrática e formação humana conferir SCOPEL; ZEN; FERREIRA; AMPARO (2012) e SCOPEL (2012).

Tal aposta ética de formação, de encontro com o outro, traz para a escola uma convocação à desestabilização de modos instituídos de pensar a própria pedagogia que sustentamos, e convida à construção de formas inventivas e horizontais de ensinar e aprender, de organizar os currículos, os métodos. Convoca, sobretudo, ao trabalho coletivo. A sair das ilhas. Construir pontes, ou ainda, novos territórios. Tarefa difícil, que foi e ainda é um dos principais desafios que se coloca no campo da EJA no Ifes, desde o EMJAT:

> Os docentes envolvidos valeram-se de sua habilidade e experiência para propiciar, de acordo com a especificidade de sua disciplina, atividades diferenciadas que objetivavam a construção do conhecimento do aluno como partícipe e não como mero expectador no processo pedagógico. Nesse contexto, objetivava-se estabelecer uma relação reflexiva que permeava as bases cientificas, histórico-culturais e sociais. Considerou-se também o foco na pesquisa, na ação e na vivência dos próprios educandos. Essa construção coletiva do processo de ensino-aprendizagem resultou em dificuldades de percurso para alunos e professores. Os dois segmentos tinham (como muitos ainda têm) concepções de escola e de educação cristalizadas a respeito de seu funcionamento, organização, papel de cada um. Dessa forma, não foi fácil estabelecer um novo contrato didático que substituísse o convencional, já arraigado no inconsciente coletivo da população escolar (FERREIRA; RAGGI; RESENDE, 2007, p. 8;9).

Provocado pelo encontro entre a aposta ético-política das/os trabalhadoras/es e os processos de vida trazidos pelas/os estudantes, o esforço de repensar as práticas formativas, configura-se como um movimento contra-corrente dentro da escola e até mesmo dentro do Proeja, pois não são todas/os nele envolvidas/os que compartilham dessa mesma aposta. Não se trata de moralizar posicionamentos, pois estes também são produzidos no cruzamento dos múltiplos vetores sociais, em processos de subjetivação e formação, afinal, como nos interroga Rocha (2008, p. 480):

> Quando foi que os professores foram formados nas escolas normais, nas licenciaturas ou no curso das ações cotidianas para avaliarem suas experiências, discutirem em conjunto os efeitos de suas práticas e construírem um trabalho diverso do previsto? Tivemos momentos de nossa história, não tão complexos como o atual, em que a escola elitizada incorporava menos diversidade, tendo, portanto, que lidar com menos problemáticas internamente.

Em diversas conversas no campo, as/os servidoras/es dizem perceber que as tensões e enfrentamentos entre as diversas formas de elaborar e conduzir as práticas formativas têm tomado a escola de forma mais ampliada recentemente, pois o público atendido tem passado

por transformações devido à política de cotas,[71] que traz mais estudantes oriundos de escolas públicas e de baixa renda para o Ifes.

No próximo tópico tentaremos esboçar algumas análises a esse respeito, mas percebe-se a preocupação com os efeitos no "padrão de qualidade", na excelência do ensino, que a entrada mais volumosa de estudantes das redes públicas e de baixa renda possa ocasionar na escola.

Durante a pesquisa de campo, no acompanhamento de uma turma do Pronatec Bolsa-Formação, tive a oportunidade de conhecer uma estudante que além de cursar o Pronatec, cursava também, desde 2011, o Proeja. Nos três meses de convivência, ouvi vários relatos de situações discriminatórias vivenciada por essa e outras/os estudantes jovens e adultas/os, envolvendo o fato de não alcançarem os resultados esperados nas avaliações, causando humilhações e constrangimentos. Um diálogo entre estudantes, registrado em diário de campo, traz uma dessas situações:

> *[...] Está estudando, ficando muito tempo na escola para fazer o trabalho da disciplina, mas se nega a procurar o professor pra pedir ajuda, pois não quer enfrentar o constrangimento público que ele a faz passar por não ter aprendido o conteúdo... Talvez não saiba esse professor que tantas outras coisas ela tem aprendido... Outra aluna, que está estudando com ela na mesma mesa do pátio, concorda sobre o professor e aconselha a colega contando que usa uma estratégia diferente para lidar com ele e não deixar de ter as explicações de que precisa: ouve tudo que ele diz, deixa-o esbravejar e depois que se acalma pede que explique de novo, e então ele explica (Diário de campo).*

Circunstâncias de desrespeito, como essa trazida pelas estudantes, não são raras e sinalizam que a inclusão e efetivação do direito à educação não se resume a acessar a escola. Em seus processos de aprendizagem as/os estudantes precisam criar diversas estratégias para enfrentar (ou contornar) outras formas sutis, mas não menos perversas, de negação desse direito.

Quando se fala que os paradigmas do cientificismo, da hierarquização, da meritocracia atravessam a escola, gerando desqualificações, dificuldades para o processo de aprendizagem, para a convivência, falamos no sentido mais amplo possível. São paradigmas sociais, produzidos historicamente e atualizados na escola. Desse modo não são apenas servidoras/es

[71] Lei no 12.711/2012, que determina que 50% das vagas ofertadas sejam reservadas para estudantes provenientes de escolas públicas, e dentre estas, 25% direcionadas a estudantes que, além de provenientes de escolas publicas, tenha renda familiar *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo. Ainda dentre os referidos 50%, há reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, em percentual definido com base nos dados de perfil étnico aferidos pelo IBGE. Neste caso, o percentual de pretos, pardos e indígenas da população capixaba, indicado pelo IBGE, é de aproximadamente 60%.

que os atualizam em suas práticas, mas também estudantes. Trazemos mais um diálogo, este entre a pesquisadora e a estudante, que também foi registrado em diário, e aponta para práticas de exclusão entre as/os próprias/os estudantes:

> *Na fila do almoço, ela voltou o assunto: "por que será esse pensamento?" "De quê?" Eu pergunto. "De tratar os outros assim, dessa desigualdade?" Está se referindo ao assunto que conversávamos mais cedo sobre o preconceito de certos professores e até estudantes, inclusive do próprio Proeja, com alguns estudantes do Proeja e do Pronatec. Eu volto a pergunta: "você acha que é por que? O que você pensa?" Ela: "ah, talvez porque se acham mais que os outros, se acham mais inteligentes do que nós, que temos dificuldade, mas porque isso? Ninguém nasce sabendo"... "Você acha que é isso? Ou só isso?" Eu pergunto... Ela pensa... Diz que talvez seja isso, de achar que o outro não tem capacidade. Que presenciou a cena de uma colega chorando porque o outro colega a chamou de burra. Ela mesma já ouviu de dois colegas da própria turma: "o que você ainda ta fazendo aqui?" E os professores não falaram nada. Um até falou pra ela não responder... Isso foi parar no conselho, eles foram chamados atenção, mas não mudou nada. "Eles se acham melhor que os outros, porém lá no edital do Proeja ta escrito que o curso é para as pessoas que pararam de estudar faz tempo" [...]. O fato de ser mulher piora um tanto a situação. Na turma do Pronatec é a única mulher e muitas vezes temos de nos juntar para responder a comentários ou brincadeiras machistas. Mas várias vezes ela responde só. Está habituada, quer dizer, ninguém se habitua a isso, está calejada... E retruca. Às vezes, depois de responder ainda tem que ouvir que é grossa ou brava... Mas hoje na fila, seus olhos encheram de lágrimas quando falava desses maltratos que tem de enfrentar desde que voltou a estudar, por sua capacidade ser questionada o tempo inteiro, seja por ser mulher ou por ter mais dificuldade em aprender os conteúdos (Diário de campo).*

Ao serem trazidas situações de desrespeito entre estudantes, que embora possam ter o mesmo perfil sócio-econômico guardam entre si outras diferenciações (como de gênero[72] e até mesmo de trajetória escolar), temos pistas de que vivemos uma produção de subjetividades em série que desqualificam. Como produzir sobrevivência em meio a esses "tiros"? As estratégias para lidar com as situações adversas são variadas, indo desde a tentativa de indiferença até o registro de reclamações que geram encaminhamentos das/os servidoras/es do setor pedagógico e da coordenação dos cursos junto aos estudantes e também professoras/es. Os encaminhamentos para esses casos, que por vezes são caracterizados como *bullying*, também variam entre conversas, advertências, ocorrências, até o extremo da suspensão e expulsão. Estas últimas não há registro de terem ocorrido até agora.

De modo geral, tais medidas se apresentam insuficientes para enfrentar situações como estas, o que produz, em quem as vivencia na pele, uma sensação de "impunidade", de que "não dá em nada". Em práticas sociais vertilizadas, hierarquizadas e que desqualificam a diferença,

[72] É um desejo enorme escrever a respeito das diversas situações vivenciadas no campo envolvendo questões de gênero. Devido às limitações da pesquisadora não foi possível trazer tal discussão para a dissertação, porém esse será um desdobramento da pesquisa após o término do mestrado.

utilizar-se dos encaminhamentos/procedimentos da maquinaria escolar não altera diretamente essas práticas. É necessário visibilizar as estratégias feitas/compostas pelos sujeitos. Não é em termos legais apenas que essa lógica será alterada e essa clareza comparece na fala de diversos profissionais com quem conversamos.

Nesse sentido, a aposta na formação político-pedagógica das/os profissionais e no trabalho inter e transdisciplinar com estudantes se apresentam como caminhos mais profícuos, ainda que mais longos, para que tais questões sejam tratadas de forma coletiva e consistente e não apenas pontual e individualmente. Enquanto isso, em meio ao tiroteio, ora se sucumbe, ora se acha um jeito de sobreviver.

Não obstante os dificultadores enfrentados para estudar nessa escola-excelência, um estudante do Pronatec traz o prestígio que é para ele estudar nessa escola:

> *É legal, é bom, é muito conhecido, você fica, parece que você muda até a... A gente acha que não, mas muda até a aparência quando você chega com um documento, um certificado, uma camisa, por exemplo, já chama atenção, você passa no local as pessoas já... Até da própria rua que você mora, o pessoal já fica: po, você estuda lá? ô que bom...(Entrevista 8 - J).*

Para além do status que atribui a quem nela estuda, em muitos diálogos no campo a escola também é destacada tendo um sentido muito importante na vida das/os estudantes, não apenas no que refere à aquisição de conhecimentos, mas também sobre outros aspectos, como trazido no diálogo com a estudante do Proeja/Pronatec, registrado em diário de campo:

> *Primeiro dia na turma e fui interpelada: "Mas por que você está fazendo essa pesquisa logo em período eleitoral?". Os demais estudantes também queriam saber em quem eu ia votar. Percebo que para ela as eleições não se tratam apenas de escolher alguém em quem votar e que ficará distante, lá em Brasília, fazendo "política". Um governo diz sobre sua própria vida, é em sua própria vida que sente o efeito do voto. Durante a conversa ela diz: "quando a gente estuda, a gente trás a política pra dentro da casa da gente". Em fragmentos, vou conhecendo a história de Elis[73]. Trabalhava na limpeza da Ufes e como é muito comunicativa, fez amizade com os/as estudantes. Foram eles que falaram do Proeja pra ela. Ajudaram-na a escolher o curso e a fazer a sua inscrição. Entrou no Ifes para fazer o curso técnico integrado ao ensino médio. Como trabalhava, ficava cansada, não conseguia estudar direito, tirava notas baixas, então resolveu largar o trabalho. Agora só estuda: "sem comprar um perfume eu fico, mas sem estudar não fico mais". E me diz sua opinião: "Tem aluno do Proeja que recebe auxílio moradia, auxílio creche, eu não porque não pago aluguel nem tenho filhos, eu recebo auxílio pro lanche e pra passagem. E eu acho certo, o governo tem que investir mesmo nas pessoas, investir pra elas estudarem, os países ricos não fazem isso? Tem que dar oportunidade pra todo mundo". Me diz que quando terminar o Proeja quer fazer engenharia. "Eu também posso fazer,*

[73] Nome fictício.

> *fazer faculdade, depois do presidente Lula, pobre faz faculdade. Eu fiz de graças vários cursos que são caros, pelo Pronatec, eu sei disso porque vi meu irmão pagar fortunas pro meu sobrinho fazer quase os mesmos cursos". Fomos almoçar no restaurante popular, próximo à escola. Ao perceber que ficou sem maçã no almoço, voltou no balcão e pediu. A moça questionou se ela não já tinha pegado antes, ela disse que não, e voltou dizendo: "gosto da professora G. porque ela diz que temos de exigir nossos direitos, se tenho direito à maçã, quero a maçã". Uma pergunta martela: do que estamos falando, afinal? De um programa governamental? De uma política? De vidas? De uma vida que se cruza com programas governamentais e produz política, não apenas estatal, mas de vida? De uma nova vida? (Diário de Campo).*

> *[...] Hoje ela me disse: "quando a gente chega na escola (ela tinha falado sobre isso no nosso primeiro encontro) a gente chega de uma forma...depois a gente vai aprendendo a falar mais baixo, aprendendo a escutar, a gente vai mudando a forma de ser, de se comportar..." [...] "Hoje eu consigo me expressar, perceber coisas que acontecem comigo que antes eu era mais ingênua e não percebia" (Diário de Campo).*

A multiplicidade de experiências trazida pela estudante possibilitadas, sobretudo, por suas vivências no Proeja, aponta para o que temos nos esforçado em discutir: a escola como paradoxo e o que podem os processos de formação que operamos. Os processos de formação que se dão dentro da escola podem atuar para tanto para a desqualificação do outro, o enrijecimento de formas (e fôrmas), conformação, segregação, assim como podem promover rupturas, deslocamentos nos modos de ser e de estar no mundo, de analisá-lo, potencializando e expandindo a vida.

Processos disparados pelo estar na escola que podem fazer os sujeitos se perceberem com direitos, se apropriando da própria escola e de outros espaços estatais que, pelos usos que deles são feitos, podem ir tornando-se públicos. Podem produzir encontros potentes entre docentes e estudantes, e estes entre si, num trabalho pedagógico em que saberes aprendidos na escola tenham sentido de vida, no exercício de direitos, na própria existência. Saberes e experiências que produzam interferências, transformações auspiciosas em suas vidas e possam ativar forças na criação de estratégias para enfrentar desafios colocados. Nas conversas com Elis, salta a educação como ato político e produção de subjetividade. Formação humana. É disso que se fala. E a potência da formação produzida na escola, que Elis traz em sua experiência, e que vivo na experiência do encontro com ela, me lembra a canção de Belchior:

Você me pergunta pela minha paixão
Digo que estou encantado
com uma nova invenção
Eu vou ficar nesta cidade,
não vou voltar pro sertão

Pois vejo vir vindo no vento,
o cheiro da nova estação
Eu sei de tudo na ferida
viva do meu coração...

A escola abre um novo caminho, produz um novo caminhar. Não se quer voltar e sim continuar, embora haja feridas.

Alguns de nós, servidoras/es, enclausurados em nossos castelos de conhecimentos acadêmicos deixamos de enxergar a vida como ela acontece, sim, cheia de física, química, geografia, matemática, mas misturadas à política, à economia, às dores, alegrias, lutas, afetos. Uma casa, uma escola, um escritório nunca são só edifícios construídos com cimento, tijolos, areia, com instalações hidráulicas e elétricas. Uma ponte nunca é só uma obra maravilhosa e complexa de engenharia, ela é um lugar de passagem, o caminho para casa, de onde se contempla a beleza do mar e da cidade, mas também pode ser um lugar onde se conhece a violência da polícia repressora do Estado. Pode ser cenário de eventos políticos e econômicos que impactam toda uma cidade, um estado, um governo, uma população. Uma ponte pode ser um lugar onde a vida acontece.[74]

A vida acontece sempre na multiplicidade e na indivisibilidade. Por isso é que a escola precisa se lançar na empreitada de tornar cada vez mais suas ações, sua pedagogia, seus conhecimentos em práticas integradas. Por que é assim que a vida existe. Inteira. As fragmentações não são compatíveis com o plano do existir. As divisões estabelecidas no meio científico-acadêmico só podem ter função didática, pois não existem efetivamente no mundo (BAREMBLITT, 2002).

Outros muitos e diversos saberes se produzem na escola além dos previstos em nossas ementas. E não sabemos disso? Quantas coisas aprendemos numa conversa com um colega naquele café? Quantos problemas e angústias são compartilhados e quantas ideias são disparadas em nós, para solucionar um problema, para desenvolver uma pesquisa, nos encontros e diálogos com nossos colegas e estudantes? No encontro com os saberes que conosco compartilham. Os processos formativos escolares, portanto, não se dão exclusivamente nas aulas sistematicamente preparadas para transmissão de conteúdos

[74] Referencia às manifestações de junho de 2013 ocorridas na terceira ponte que culmiram no fim de pedágio, que lamentavelmente voltou a ser cobrado em janeiro de 2015.

específicos, e não tem por efeito apenas o aprendizado técnico, embora isso também seja importante.

Por isso, em meio ao emaranhado de concepções e práticas que permeiam a escola produzindo diversos efeitos, para nós continua pertinente perguntar: o que pode a integração das ciências humanas, da educação básica, aos conhecimentos técnicos? O que pode o encontro entre diferentes saberes? Entre profissionais e estudantes? O que pode a escola, o Proeja, o Pronatec?

5.2 PAISAGENS DO PRONATEC BOLSA-FORMAÇÃO NA ESCOLA

> Se buscamos transformações, essas não se realizarão no texto das leis ou nos programas de capacitação docente dissociados do que se passa no cotidiano de trabalho nas escolas. A questão não está na ordem da pedagogização da escola, na generalização de metas e controles, senão no exercício do pensamento que nos convoca a um plano de acolhimento às turbulências, pelas análises que favorecem escolhas e experimentações na luta permanente que cria um comum (HECKERT; ROCHA, 2012, p. 92).

Exercício de pensamento e turbulência no encontro dos textos das leis com o que se passa no cotidiano escolar. Eis o que nos inquieta. Em continuidade às questões trazidas até aqui, falaremos agora mais especificamente de como o Pronatec Bolsa-Formação se operacionaliza na escola, produzindo efeitos. Buscamos analisar movimentações nas quais a política governamental atravessa o cotidiano da escola, assim como apropriações que dela são feitas, produzindo torções em sentidos e práticas. Continuaremos trazendo em nossa companhia as análises tecidas nos diálogos com colegas de trabalho e estudantes, registrados em entrevistas e diário de campo.

Como sinalizado no segundo capítulo, que trata do percurso metodológico, as primeiras conversas da pesquisa de campo haviam se iniciado na escola em que trabalho e não na escola que posteriormente definimos habitar. Talvez por aquele *campus* ser pequeno a visibilidade da execução do Pronatec, e de seus impactos nas rotinas da escola e das/os trabalhadoras/es, fosse nítida. Na escola pesquisada havia a sensação de invisibilidade do programa. Uma quantidade grande de servidoras/es e estudantes dos cursos regulares com quem conversávamos sobre a pesquisa nos corredores, cantina, eventos, diziam que sabiam que o programa era executado na escola, mas não sabiam nada mais a respeito, raras vezes viam

as/os estudantes circulando com a camisa do Pronatec. Para elas/es era como se não existisse o programa na escola. Alguns chegaram a dizer que não sabiam que a escola o executava.

Inicialmente, tais comentários nos deram a impressão de que a execução do programa na escola não produzia nenhum efeito e nossa pesquisa, então, se fazia "caduca". No entanto, como nossa aposta metodológica nos aponta que uma pesquisa se faz por um caminhar aberto às questões que nele se produzem, fomos aguçando olhares e diversas pistas saltaram em nossa direção. A própria "invisibilidade" do programa na escola foi nos apontando questões para análise.

Vale a pena lembrar que o Pronatec engloba diversas ações de educação profissional em âmbito federal, algumas das quais envolve a Rede Federal, como sua expansão e a Rede e-Tec. Uma evidência disso é que no Espírito Santo, os *campi* mais recentemente inaugurados (Montanha, Barra de São Francisco e Viana), iniciaram suas atividades oferecendo apenas cursos do Pronatec e não cursos regulares, como o ensino médio integrado e o técnico concomitante.[75] Em conversa com coordenadoras/es do programa, indagamos a legalidade desses *campi* novos iniciarem suas atividades apenas com turmas de Pronatec, ao que obtivemos como resposta que "*A Rede Federal é o Pronatec, as pessoas dizem que o Pronatec tá dentro do Ifes.Não. Ele ta fora. É o Ifes que tá dentro do Pronatec" (Diário de campo).* Assim, justifica-se a abertura desses *campi*, ainda que inicialmente para ofertarem apenas cursos do Pronatec Bolsa-Formação.

No entanto, como mencionamos, o Pronatec tem sido popularmente conhecido por uma de suas facetas, pela ação que mais se destaca em termos numéricos: a oferta de cursos de qualificação/FIC nas instituições públicas e, sobretudo privadas, denominada Bolsa-formação (Estudante e/ou Trabalhador). Assim, ainda que mais amplo, o Pronatec torna-se sinônimo de Bolsa-formação.

No Instituto Federal do Espírito Santo, de acordo com informações obtidas em entrevista com Coordenadoras/es do Programa, em 2014 apenas 2% dos cursos oferecidos pela Bolsa-formação foram técnicos,[76] estando previsto para 2015 o aumento em 100% dessas vagas.

[75] Informações disponíveis no site do Ifes.

[76] Ofertados pelos *campi* Alegre e Aracruz.

Como a oferta é pequena, isso continua muito pouco em relação aos cursos de qualificação, fortemente marcados pela baixa carga horária quando comparados aos técnicos. A decisão em relação à oferta dos cursos do Pronatec Bolsa-Formação parte da escola, pois, como ressaltado pelas/os coordenadoras/es, "o programa funciona por adesão".[77]

Essa liberdade dos *campi*, no entanto, se refere muito mais à escolha do tipo de curso a ser ofertado do que propriamente a autonomia em decidir oferecer ou não os cursos da Bolsa-Formação, pois se percebe, por parte do Ministério da Educação, uma pressão sobre a rede federal com a ameaça de restrição dos recursos financeiros, conforme lemos no Ofício Circular nº 17/2013 de 18 de março de 2013 da SETEC/MEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/ Ministério da Educação), reproduzido abaixo:

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.

Cobra-se o cumprimento do Termo de Acordo e Metas pactuado em 2010, assim como a execução do Pronatec. O ofício traz um tom de constrangimento das ações: pactos, metas,

[77] Anexo F: quantitativo de vagas oferecidos pelo Pronatec Bolsa-Formação no Ifes em 2014, conforme dados cedidos pelas/os coordenadoras/es do Programa no Instituto.

orçamento, ofertas de vagas. Sobre isso, um dos entrevistados, em cargo de direção, nos coloca:

> *[...] O Pronatec ele chegou pra gente como uma assim, a menina dos olhos da presidente Dilma, né...ela idealizou esse programa e fez o projeto de lei, que foi revertido em lei e a partir do momento que é lei, é lei, a gente não pode deixar de cumprir aquilo que ta nas determinações legais. E foi colocado muito estímulo à participação do Pronatec, estímulos hoje a gente fala em dinheiro (Entrevista 15).*

Delineia-se a indução da oferta do programa na rede federal de maneira imperativa e compulsória. Tal fato, claramente apontado no ofício, na entrevista, e nas entrelinhas dos corredores do Ifes, envolve uma pluralidade de questões. Esse atrelamento de implementação de programas e repasse de recursos não é novidade. O Proeja, por exemplo, foi instituído por meio de decreto, estabeleceu um percentual de 10% das matrículas do Instituto e também envolveu estímulos financeiros. Como já destacamos, a natureza do Proeja e do Pronatec são notoriamente diferentes, mas aqui o que desejamos questionar é: em que medida a implementação de programas na rede federal ocorrem realmente por meio de "adesão"? Cria-se um modo de produção de participação do setor público no quadro geral de vagas?

> *Quando você provoca qualquer tipo de formação que você vincula essa formação a, por exemplo, uma verba extra, ela tem que ser temporária, porque ela é extra, se dá bolsa, um dia essa bolsa vai acabar. Quando? Quando atingir as metas da bolsa. É diferente. Proeja não tem essa perspectiva, mas que ele de alguma forma ele foi cobrado de ser inserido ele foi. Agora a cobrança aí do governo pro Pronatec é porque o governo quer cumprir a meta e eu acho que fica muito mais bonito, ficaria pelo menos, pro governo, se esse gráfico aqui, por exemplo, não tivesse 74% no Sistema S e 14% na rede federal, isso é uma vergonha pro Estado eu acho... A gente ta quase igual a rede privada que tem 9, 5%, a gente tem 14, 6, pensa bem...o governo tem que aumentar esse verdinho e ele vai pressionar as escolas pra isso, então...(Entrevista 4).*

Conforme o Gráfico 5, apresentado no capítulo anterior, em que se configura uma maioria esmagadora de oferta da Bolsa-Formação no Sistema S, é plausível considerar que o governo queira ampliar a participação da sua própria rede num programa que ele criou, até para que a questão do repasse de volumosas verbas públicas para a iniciativa privada não fique ainda mais ruidosa.

O imperativo de participação da rede federal esbarra com os modos dos Institutos exercerem a educação profissional. Entre a convocação do governo federal e a sua execução, ganham relevância os contornos locais, o modo como cada Instituto e cada *campus* irão se configurar para a realização do programa. Nessas localidades, atravessam vários interesses, vontades e

apostas: desde o interesse no recurso financeiro à história de lutas por uma educação profissional de jovens e adultas/os das classes populares.

No Instituto Federal do Espírito Santo, os cursos de qualificação são a quase totalidade da oferta do Pronatec. De modo mais abrangente, uma fala bastante comum na escola é a de que no Instituto Federal não há interesse em oferecer Pronatec (leia-se Bolsa-Formação) por serem cursos rápidos, de cunho prático, com pouca base tecnológica, como trazemos no fragmento de diário de campo abaixo:

> *[...] eles dizem que ali na escola ninguém gosta do Pronatec porque não é o tipo de formação que querem dar pros nossos alunos. Se a Dilma pegasse o dinheiro do Pronatec e falasse: toma, abre curso, constrói prédio, aumenta salário [...] bota professor pra trabalhar, porque aqui tem muito professor que não trabalha suas 40 horas; para alguns a Rede Federal é subutilizada [...]... Um deles diz que estão cansados de políticas politiqueiras, sem continuidade, oferecendo curso que não é o ideal do que queremos... (Diário de campo).*

Essa avaliação com relação à modalidade do curso e o investimento para a ampliação de vagas é recorrente quando se conversa sobre o programa. Aponta-se o desejo de muitos profissionais em ver investimentos em políticas permanentes, em cursos mais consistentes e não em iniciativas dispersas e sobrepostas. Mas esse não é o único argumento para que os cursos de qualificação sejam preteridos na escola. Outro professor que atua nos cursos nos diz:

> *Muitos professores eram contra, eu sinto assim... Que eles ficam torcendo pra dar errado. São contra por causa do tipo de aluno que a gente recebe, que são muito fraco, eu vejo assim, o ensino público tá muito fraco porque eles chegam aqui sem saber ler, muitos... (Entrevista 7).*

Retoma-se a discussão sobre as dificuldades de atendimento do público jovem e adulto de baixa escolaridade na escola. Como os programas governamentais historicamente são dirigidos a esse público, e no Pronatec Bolsa-Formação não é diferente, marca-se o estigma dos cursos de qualificação como lugar de "estudantes fracos". É interessante que nesse aspecto uma outra questão, aparentemente contraditória, sutilmente comparece em várias falas do campo: não se atua no Proeja porque esse público "é fraco", porém atua-se no Pronatec. Diante dos variados posicionamentos, caberia indagar: qual o lugar da qualificação dentro da escola? Por que os incômodos, ou por outro lado, a preferência, para sua oferta? É pelo formato em si? Por ser um curso curto? Por que está direcionado a um determinado grupo social? Por que há recursos/pagamento extra? Há outras experiências de qualificação para outros públicos-alvo? Como são? O que provocam? Que avaliações se fazem deles?

Quando se questiona servidoras/es em cargos de direção e coordenação sobre a opção da oferta dos cursos rápidos ao invés dos cursos técnicos, que é uma possibilidade da Bolsa-Formação, outras questões aparecem, como a falta de estrutura física para ampliar a oferta de cursos técnicos, e os recursos destinados à Bolsa-Formação não incluem verbas para despesa com material permanente ou obras.

> *Uma, é uma questão mesmo de ocupação de espaço, que a gente não tem tanto espaço pra ser ocupado pelo Pronatec. E outro mesmo é o que o Pronatec representa pra educação profissional, nós não, nós não queremos, nós não queremos fazer curso técnico Pronatec, a gente não tem como fazer o técnico Pronatec e tamo fazendo os cursos de formação FIC... [...] porque num cabe, num tem espaço, num tem estrutura pra poder fazer... e a complexidade de gestão do Pronatec, ta...eu não tenho professor pra botar pro Pronatec, se pegar os nossos professores é....fora do horário de expediente, num tem, um professor que tem que cumprir 40 horas semanais, o que que ele vai restar pro Pronatec? Na hora que ele ta disponível, os espaços estão ocupados então é uma coisa que não cabe pra gente aqui é o curso técnico, então nós partimos pros cursos é... De menor escala né... De formação profissional (Entrevista 15).*

Tem-se a disponibilidade de espaço físico e de corpo docente como operadores da vinculação do Instituto à Bolsa-Formação e assim, cursos de qualificação são priorizados por serem rápidos e "mais simplesmente" geridos. Com relação à disponibilidade de profissionais para atuar no programa, há opiniões divergentes entre gestoras/es. Em outra entrevista afirma-se que não se contrata pessoal externo porque há equipe disponível e se dá prioridade aos servidores da escola.

Consideramos importante deter-nos em alguns efeitos desse aspecto do programa, que é a contratação de servidoras/es do Instituto em carga horária e remuneração extras, antes de seguirmos com as demais questões que envolvem a opção do Instituto pela oferta de cursos de qualificação.

Vale dizer que, se para o Instituto não há como se esquivar da oferta do Pronatec Bolsa-Formação, para as/os servidoras/es que irão operacionalizá-lo isso não é uma imposição. Conforme previsto no artigo 9º da Lei 12.513/2011, para atuarem no programa, os servidores federais devem ser selecionados por edital (exceto a função de coordenador, que é indicação) e trabalhar fora de sua carga horária regular, sem causar prejuízo para suas atividades. Para tanto, recebem uma bolsa que não se configura como salário e vínculo empregatício. O valor repassado para custeio dos cursos envolve a contratação de professoras/es e de uma equipe formada por orientador/a pedagógico/a, supervisor/a pedagógico/a, pessoal de compras e financeiro, registro acadêmico e reprografia, além da coordenação.

Uma professora que atua no Pronatec Mulheres Mil tece algumas análises a respeito dos efeitos sobre os processos de trabalho e a formação, produzidos pelo modo de organização do programa:

> *[...] Os cursos de longa duração, técnicos, na modalidade Pronatec poderiam ser oferecidos com a mesma verba...? Se você fizesse talvez, contratasse, to nem falando de concurso pra efetivo não, contratasse um professor substituto pra trabalhar dentro da instituição pública, entendeu, com esses cursos. Será que num ia ser melhor? Será que o professor substituto que ia ser contratado especificamente, será que ele num ia atender melhor? Será que num ia dar pra fazer um curso um pouco maior, com um outro tipo de grade? Porque infelizmente se eu to sendo colocada, vamos colocar assim: ah, eu tenho esse buraco aqui, essa janela pra dar aula pro Pronatec, eu to recebendo a verba do governo, mas eu to oferecendo os meus restos, entende? Como todo mundo. Precariza e esse público ta recebendo os restos, num é só o resto da minha janela, é o resto de hoje a noite, como é que eu vou dar aula pras meninas?Tipo assim, vou tomar meu café, vou lavar meu rosto, mas...[...] eu estou oferecendo meu horário de descanso né, que é o horário que eu não estou trabalhando, aí daí, de novo, é um horário que ta assim, sobrando da minha vida pra oferecer, mas também é o meu resto porque é o meu resto enquanto pessoa, hoje a noite, que resto que eu vou oferecer pras meninas, entende? (Entrevista 3).*

A servidora, ao portar a questão: "que restos eu vou oferecer pras meninas?", assinala a precarização, e seu dito fica ecoando como uma postura: "o que posso produzir, o que se pode produzir, com esse corpo, com esse tempo?" Não se trata de uma análise ética?

Embora nem todos os cursos do Pronatec Bolsa-Formação sejam oferecidos à noite, a crítica que a servidora faz dialoga com a fala do gestor, citada anteriormente, e refere-se a um efeito da organização do Pronatec Bolsa-Formação nos Institutos, que é a tendência à precarização do trabalho docente e das/os técnicos administrativos porque eleva suas cargas horárias diárias e semanal e automaticamente as/os sobrecarrega de atividades.

Para Lima (2012a, 2012b), o pagamento de bolsas para trabalhar fora da carga horária semanal, além de precarizar os diretos trabalhistas, ainda pode induzir a uma sobreposição de funções acessórias às funções principais, podendo prejudicar o desempenho destas. Esse ponto comparece nas falas: a precarização do trabalho das/os profissionais gera impactos na formação desenvolvida com as/os estudantes. Tenta-se esboçar outro modo de organizar o Pronatec quando se propõe a contratação de professores substitutos especificamente para atender ao programa, o que poderia gerar outros desafios de gestão e pedagógicos, ou outros efeitos de segregação e paralelismo do programa na escola, etc. Mas o exercício de pensar em alternativas ao modo atual de operacionalização do programa é um analisador de como esta tem ocorrido, e com a qual há descontentamento.

Pudemos perceber durante o tempo em que habitamos a escola, nas conversas realizadas, que o recebimento de bolsas pelas/os servidoras/es serve como motivador à participação, atraindo até mesmo profissionais que não tinham anteriormente vinculação ao público jovem e adulto, o que gera estranhamento nos demais profissionais. Essa forma de organização do programa, que dá preferência à contratação das/os próprias/os servidoras/es à profissionais externos, pode ser interessante por ser um incremento à renda[78] daqueles, mas a sobreposição de funções que esse formato acarreta é um fator polêmico, que gera incômodo e alguns efeitos nas rotinas da escola, na gestão dos horários de aulas, dos espaços físicos, na comunicação, etc., como levantado por servidoras/es em algumas conversas:

> *[...] já vivenciei conflitos entre horários de aula da turma, aula dos cursos técnicos [...] com aulas de Pronatec né, professor, por exemplo, remanejando horários de turmas pra poder atender o Pronatec, às vezes sem conhecimento do coordenador de curso, alunos ficando sem aulas... Porque no Pronatec o professor é remunerado por fora pra atender o Pronatec. Então, eu já vi essa questão do remanejamento de horários sem o conhecimento do coordenador. E já vi ocupação também de laboratórios, o que acaba trazendo demandas pra mim [...] então é... Professor ausente no conselho de classe porque tem que atender o Pronatec... [...] conflitos que acabam sobrando pra gente... (Entrevista 17).*

Tais questões são resolvidas administrativamente e vão-se encontrando maneiras de adaptar as demandas vindas de todos os lados de modo que "o espaço de cada um" seja assegurado dentro da escola sem maiores transtornos. Mas a insatisfação com os efeitos que essa organização produz não parte apenas de quem não atua diretamente no programa. Entre aquelas/es que nele atuam também se pode notar descontentamento:

> *[...] Por exemplo, eu nunca fiz o horário do Pronatec dentro do meu horário de serviço, por mais que às vezes o aluno chegue no meio do meu horário de expediente e eu atender porque eu não gosto de deixar ninguém esperando, eu cumpria as horas depois, então eu já cansei de ver... Então o que que me irritava muito durante a minha experiência? São os comentários, do tipo assim, ah [...] você fica até tarde aqui na escola mas num é pela [setor de trabalho].... Não, não é, [...] mas se alguém entrasse aqui 18 e 40 eu atendia, ninguém ficava aqui sem atendimento, então ganhava o setor também, porque como a carga horária tem que ser cumprida prioritariamente, a não ser que haja uma calamidade, inundou, ta sem energia e eu tenho q ir pra minha casa, mas prioritariamente é no Instituto que a gente deve cumprir, em uma sala que tenha computador, que tenha o mínimo de infra-estrutura pra você trabalhar, então quem ganhava no final das contas era o Instituto porque me tinha fazendo hora extra, porque se tivesse alguma demanda eu atendia (Entrevista 5).*

[78] Talvez seja interessante considerar que a execução do Pronatec nos Institutos Federais, que oferece oportunidade de rendimento extra às/aos servidoras/es, tenha encontrado solo fértil numa conjuntura de diversas insatisfações, entre elas a salarial, que lançou a Rede Federal em 2011, 2012 e 2014 em greves nacionais.

De ambas as partes, há uma insatisfação com os efeitos que esse modo de organização suscita no cotidiano da escola, produzindo ainda mais fragmentação num ambiente já tão segmentarizado. Têm-se "os que recebem e os que não recebem", e conseqüentemente "os responsáveis e não responsáveis pelos cursos", embora o funcionamento deles possa, de alguma forma, esbarrar em todas/os. No que se refere aos que atuam no programa, há ainda a preocupação com o cumprimento do "horário regular" e o "horário do Pronatec"; mesmo que efetivamente esses trabalhos se sobreponham, borrando as barreiras entre atividades e horários do Pronatec e do Instituto.

Ao levantar tais questões, não temos o intuito de fazer análises moralizantes que rotulem escolhas das/os servidoras/es em trabalhar ou não no Pronatec, de que modo e por qual razão. Essas seriam análises simplificadas, superficiais e equivocadas. Não se trata de individualizar problemas. Para nós, analisar os efeitos da organização do Pronatec na escola tem o sentido de problematizar o que nos fortalece e/ou enfraquece como escola: como produzir integração, articulação, parcerias em meio a tantos recortes? Tal ambiente produz fragilidades (ou amplifica-as) nas relações entre setores e servidores/as? O clima de vigilância e controle sobre a carga horária cumprida ou sobre o trabalho desenvolvido não podem estar enfraquecendo ainda mais as relações solidárias no trabalho, minimizando o trabalho coletivo e fazendo proliferar comentários que em nada contribuem para a afirmação de um comum?

Os cursos do Pronatec Bolsa-Formação não comparecem no bojo das discussões institucionais, pois são poucos numericamente; não constituem oferta regular da escola; são cursos de extensão, concentrados em poucas/os servidoras/es e professoras/es de poucas coordenadorias; o que os coloca de forma ainda mais frágil e isolada na escola. Tais cursos têm sua própria dinâmica de organização didática, curricular, avaliativa, que não precisa acompanhar a dos cursos regulares. Caracteriza-se um funcionamento paralelo, reificando-se mais uma escola dentro da escola.

Destacamos ainda outro efeito dessa organização. Como a carga horária e o pagamento das/os servidoras/es são extras e estão envolvidas outras questões como a parceria com os demandantes, o calendário de pactuação com o MEC e o repasse de verbas específicas, há

uma tendência, durante as greves da categoria, de que tais cursos não parem suas atividades. Isso cria ainda mais um fator de tensão entre trabalhadoras/es e quiçá estudantes.[79]

São utilizados os laboratórios e salas da escola para a oferta de cursos menos densos que os regulares, que são ministrados por mão-de-obra contratada "por fora", em horário extra, numa configuração tal que, estaríamos incorrendo em erro muito grave ou sendo levianas se fizéssemos uma analogia entre o processo de terceirização dos serviços e a oferta do Pronatec Bolsa-Formação dentro dos Institutos? Excetuando o fato da remuneração não ser deteriorada, como geralmente acontece nas práticas de terceirização. Como nos colocam COSTA; FRANZOI; SILVA (2013, p. 15):

> Diante de suas necessidades, o PRONATEC passa a constituir quase que uma escola paralela que têm suas próprias regras, seus próprios professores, seus próprios sistemas de matrícula e processo seletivo. Uma escola com vida própria que orbita os institutos federais, mas não se submete completamente aos seus regramentos e projetos políticos.

Contribui para essa configuração/relação do Pronatec Bolsa-Formação na escola a incerteza de continuidade do programa, que causa insegurança e instabilidade nos executores. Essa é uma questão que é levantada como responsável pela escolha de oferta majoritária de cursos de qualificação no Instituto. Como já sinalizado por um gestor, a gestão dos cursos técnicos é mais difícil do que os de qualificação, envolvendo, entre outras coisas, um número maior de professores e um tempo maior de permanência dos estudantes na escola, como nos dizem servidoras/es que atuam na coordenação do programa:

> *[...] o que nos traz uma certa insegurança é a questão do repasse do recurso, isso é uma coisa que se não tiver a gente não começa o curso, porque atrasa, é um publico, o público do Bolsa formação, independente de ser bolsa formação trabalhador ou bolsa formação estudante, qualquer público que venha pro Pronatec é um publico que precisa da bolsa, precisa do auxilio financeiro pra vir (Entrevista 1).*

> *Ela diz que acha que os campi preferem ofertar cursos rápidos ou invés dos técnicos porque dá mais trabalho e, além disso, tem também a incerteza se vai continuar ano que vem, a depender se o governo vai ganhar, se vai ter orçamento. Outro gestor que estava na conversa diz: uma coisa é a lei outra coisa é a execução, se vai liberar recurso... Então oferecer curso técnico e não ter grana pra continuar depois? Eles dizem ainda que essa predominância de cursos de qualificação não é só no Ifes, é no Brasil inteiro (Diário de Campo).*

[79] O SINASEFE Natal e o SINTEST/RN publicaram uma Moção de Repúdio referente a esse aspecto. Conferir Anexo G.

Essas falas nos colocam mais uma vez a problemática dos programas governamentais como procedimentos incapazes de garantir a efetivação de direitos devido às suas características de focalização de público, de temporalidade incerta, de contratação temporária de profissionais e de recursos não assegurados. Se no capítulo anterior discutimos a falta de interesse do Sistema S em utilizar o Pronatec para oferta de cursos técnicos vinculados à escolaridade, no Instituto Federal a tendência não se difere. Uma das críticas que historicamente os movimentos sociais de educação de jovens e adultas/os tem feito às políticas de educação e de educação profissional para o público das classes populares é que elas geralmente são feitas por meio de programas. Isso faz com que fiquem relegadas à vontade política dos governos, e/ou daquelas/es que as executam, e não se estruturem como políticas permanentes.

Aliada a isso, trazemos ainda mais uma questão sobre a opção preponderante da oferta dos cursos de qualificação ao invés de cursos técnicos. De acordo com uma servidora em cargo de coordenação do programa, a própria demanda vinda dos parceiros demandantes está focada nesse perfil de curso. A modalidade Bolsa-Formação Estudante é demandada pela Secretaria de Estado de Educação, mas o principal demandante na escola pesquisada, é a Prefeitura de Vitória, com vagas pactuadas por meio do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome e do Programa Brasil Sem Miséria. Os estudantes devem estar cadastrados no CRAS, operador municipal da Política Nacional de Assistência Social, no qual é realizada uma pré-matrícula para o curso, em seguida o estudante é encaminhado para o SINE, para a realização da matrícula e por último a matrícula é confirmada na própria escola.

Nessa relação entre demandantes e ofertantes para escolha dos cursos, ao mesmo tempo em que podemos considerar positiva a articulação do programa aos órgãos responsáveis pelas políticas de trabalho e renda, no sentido de encaminhar as/os estudantes às vagas de emprego existentes, outra face desse mecanismo é a lógica de submissão da definição dos processos educativos exclusivamente às demandas e exigências do mercado, o que temos visto acontecer historicamente na educação profissional. A análise das razões pelas quais os demandantes solicitam majoritariamente cursos de qualificação seria tema para outra pesquisa, mas no capítulo anterior apontamos brevemente algumas questões referentes à relação mercado de trabalho e políticas educacionais para a população pobre, que sinalizam uma relação de exclusão includente (KUENZER, 2006), direcionando tal população a postos de trabalho precarizado, que não lhes exige escolarização nem formação profissional consistente.

Trazemos na Tabela 5, confeccionada com dados consultados no Sistema Acadêmico e no Relatório de Gestão de 2013, os cursos realizados na escola entre os anos de 2012 e 2014:

Tabela 5

Ano	Curso	Carga Horária
2012/2013	Ajustador Mecânico Noturno	180h
	Eletricista de Instalador Predial de Baixa Tensão Noturno	240h
	Torneiro Mecânico Noturno	180h
	Mecânico de Máquinas Industriais	320h
	Auxiliar Administrativo Noturno	180h
	Auxiliar Administrativo Vespertino	200h
	Desenhista Construção Civil	220h
2014	Torneiro Mecânico	220h
	Mecânico de Máquinas Industriais	300h
	Mecânico de Refrigeração Comercial	260h
	Recepcionista – Mulheres Mil	160h
	Recepcionista – Mulheres Mil[80]	160h

Fonte: Dados do Sistema Acadêmico e IFES, 2013 (Elaboração Própria)

A definição dos cursos ofertados acontece de forma dialogada com os demandantes e dentro das possibilidades de oferta das/os profissionais da escola. Como nos explica uma servidora em função de coordenação:

> *[...]A partir dessa listagem de demanda, a gente manda um email a todos os coordenadores, sejam de cursos técnicos ou coordenadores de área, verificando quais daqueles cursos os professores daquela coordenadoria tem interesse em ofertar e aí é feito essa...nada é imposto pela direção do campus, é sempre: a prefeitura apresenta demanda, a gente repassa essa demanda, a gente faz uma consulta à comunidade administrativa e docente e eles nos respondem e a gente dá esse retorno à prefeitura dizendo quais cursos a gente tem condição de ofertar (Entrevista 1).*

Nessa forma como se dá as escolhas dos cursos pela escola, destacamos o método de discussão utilizado, centrado no uso do email e no interesse de cada servidor/a individualmente em ofertar cursos na área à qual pertence, o que sinaliza mais uma vez para ausência de um projeto comum no que diz respeito ao lugar do Pronatec na escola.

[80] O Programa Mulheres Mil já vinha sendo executado na escola, e a partir de 2014 passou a compor o Pronatec Bolsa-Formação.

O email tem sido, nos dias atuais, o principal meio utilizado para encaminhamentos de tarefas e decisões em nosso cotidiano de trabalho, pois, aparentemente, é uma ferramenta eficaz de comunicação, participativa e democrática. Mas podemos relacionar a predominância dessa prática nos processos decisórios da escola ao tema que abordamos anteriormente, sobre os poucos e frágeis espaços e mecanismos de debates, diálogos e de construção coletiva do direcionamento das ações. Como em nosso dia-a-dia tal ferramenta, ágil e "democrática", pode estar suplantando outras formas de dialogar, deliberar e encaminhar processos? Como produzir tempos, espaços, momentos *off-line* para encontros?

Trazemos tal questão também porque ela emergiu diversas vezes no campo, a respeito da chegada e a execução do Pronatec. Um servidor fala da falta de informação, de debates, reuniões em que se apresente formalmente, discuta-se esse novo programa do qual a escola participa:

> *Nunca vi nenhuma reunião ou coisa parecida pra debater o Pronatec [...]. Nunca houve uma reunião, nem discussão pedagógica, nem na semana pedagógica, nunca apresentaram qualquer posicionamento da direção, qualquer exposição com relação à discussão do Pronatec, nem a favor nem contra, simplesmente cada campus tem lá seus projetos, seus cursinhos, vai fazendo, quem abraça a causa ta legal, quem não abraça ó, esqueçam, vão pra lá, se o sindicato critica, problema do sindicato, estamos fazendo, tem dinheiro, tem pessoas querendo fazer... (Entrevista 6).*

Estamos falando de uma política educacional de abrangência nacional, que abarca os Institutos em mais de uma de suas ações, chega de forma induzida e mesmo assim parece não caber àqueles que atuam na ponta do processo, no chão da escola, debatê-lo. Repassa-se o dinheiro e a incumbência de sua execução a quem queira fazer e/ou são nomeadas para isso. Mesmo entre os que atuam/atuaram diretamente no programa ouve-se insatisfações com uma realidade de trabalho isolado, sem muitos espaços para discussão com outros colegas, esclarecimento de dúvidas, troca de informações, formação para atuar com o público atendido. Entre estas, algumas destacaram que as primeiras informações que chegaram até elas sobre o Pronatec foi por meio de materiais ou assembléias do SINASEFE que aconteceram no pátio da escola ou durante as greves. Outras/os relataram que tiveram as primeiras informações por meio da televisão e/ou de outras pessoas de fora do Ifes, e a partir disso é que buscaram informações dentro da escola, de como fazer para participarem. De uma forma ou de outra, se vê que muitas informações continuam com dificuldade de circulação e discussão.

Mas isso não se restringe aos assuntos relacionados ao Pronatec. Como sinalizamos, a dificuldade do compartilhamento compõem a maquinaria escolar e se estende a todos os aspectos da escola.[81]

Agregado a isso, em muitos momentos da pesquisa, as pessoas, em especial coordenadoras/es, reafirmavam a "correria" na gestão do programa, que tudo era muito novo e chegava de Brasília sempre com pouco prazo para execução, por isso as decisões e encaminhamentos sempre se davam com muito imediatismo, rapidez, sem tempo para muitas reuniões ou discussões presenciais. Isso evidencia uma fragilidade em termos de planejamento a nível nacional do programa, que implica conseqüências no planejamento e execução local, e faz com que as práticas das/os servidoras/es envolvidos sejam pautadas na resolução de urgências, no "tudo pra ontem", no "apagar de incêndios", não deixando tempo e espaço para reflexões, debates e encaminhamentos mais coletivos.

Olhando questões relativas aos processos de trabalho das/os servidoras/es da escola como um todo, e não apenas no Pronatec, percebem-se sinais de sobretrabalho. Retomando Lourau (1990, p. 4), o sobretrabalho se configura como "exploração da subjetividade, que sucede a exploração da objetividade do homem no trabalho alienado – forma de sobre-exploração e sobre-repressão". Dedicação extra, ou extremada, ao cumprimento de seu trabalho ou de suas funções, o que fornece ao empregador, ou ao sistema capitalista, mais genericamente, um acréscimo de mais-valia, mas nesse caso, a mercadoria em questão é a subjetividade.

O acúmulo de muitas tarefas, a correria permanente, devido às urgências produzidas cotidianamente, dita o ritmo da atividade de muitas/os trabalhadoras/es da escola. Coimbra e Nascimento (2007) afirmam que estes são dispositivos que contribuem para práticas de sobreimplicação, que por sua vez, é a crença no sobretrabalho.

No mundo contemporâneo, regido pela lógica do mercado, que exige rapidez e imediatismo, cada vez mais é demandado das/os técnicas/os e peritas/os que atuem em diferentes frentes, resolvendo diferentes questões ao mesmo tempo. Esse quadro contribui para práticas sobreimplicadas, ou seja, dificuldade de colocar as implicações e as práticas em análise.

[81] Na Avaliação Institucional de 2013, a comunicação interna da escola foi o item com a menor nota, o ponto mais problemático, na avaliação das/os servidoras/es. Nos diálogos de modo geral, as/os servidoras/es referem-se não apenas à divulgação de informações por meio de email e do site, mas sim de processos que permitam a interação, discussões presenciais.

A inexistência ou precariedade dos espaços coletivos reforçam o isolamento das/os profissionais que trabalham, na maioria das vezes, sem conseguir ter dimensão dos demais e amplos processos em que estão envolvidas/os, enfraquecendo intercessões e interfaces com demais profissionais que também atuam na mesma esfera, pois

> [...] não dispõem de tempo para pensar e colocar em análise suas práticas. Os espaços coletivos de discussão vão se esvaziando, cada vez mais se tornam difíceis de sustentar, de serem mantidos. A falta de tempo, a urgência domina tudo e a todos, produzindo uma perda na capacidade de potencializar os encontros. As circunstâncias vividas podem trazer uma forte individualização das ações, impedindo outras relações de trabalho, outros sentidos e práticas mais coletivas (COIMBRA; NASCIMENTO, 2007, p. 7).

Esse modo de trabalhar, de operar a máquina estatal, não está também na esteira do que temos criticado nas políticas educacionais como tendo as marcas da teoria do capital humano? Que tanto opera, quanto tem por efeitos, o isolamento, a centralização e personalização das atividades, a responsabilização individual de servidoras/es pelo sucesso ou fracasso das ações desenvolvidas, baseado nas competências pessoais?

Mas gostaríamos agora de voltar nossa análise para questões que foram disparadas durante a convivência com as/os estudantes da turma do Pronatec, referentes à entrada e presença do público jovem e adulto das classes populares na escola. No dia em que iniciei o acompanhamento da turma, quando me apresentei e apresentei a proposta da pesquisa, senti que ao longo da manhã, por meio de diversas entradas, até que de forma direta, as/os estudantes queriam saber em quem eu votaria nas eleições presidenciais. Como já sinalizado, uma das estudantes quis saber por que a pesquisa ocorria em período eleitoral. As/os estudantes queriam saber "de que lado eu estava", numa preocupação com o teor da pesquisa que seria produzida.

"A pesquisadora falaria mal do programa?" "Isso prejudicaria a oferta de um programa tão bom, que está ajudando muitas pessoas que precisam trabalhar e não tem condições de pagar um curso para ter uma profissão?" "Se Dilma não ganhasse o Pronatec acabaria?" Declarada a intenção de voto e reafirmado o objetivo de buscar conhecer e compreender não apenas os aspectos "negativos" do programa, mas também o que ele tem produzido de "positivo", o clima de confiança pareceu começar a se instaurar. Mas a insegurança quanto à continuidade do programa só foi aplacada com o resultado do segundo turno das eleições, em que Dilma *Rousseff* foi reeleita.

A preocupação, quiçá medo, das/os estudantes com o fim ou não do Pronatec nos remete à ausência de políticas educacionais consistentes que alcancem essa população tão marcada pela negação ao direito à educação, entre outros. Todas/os ali na turma tinham trajetórias escolares interrompidas e/ou reiniciadas e concluídas fora da "idade regular"; muitos não haviam tido qualquer formação escolar de profissionalização e alguns haviam sido atendidos por programas governamentais anteriores. Como abordamos, o atendimento educacional via programas é uma regra para a população jovem e adulta e diante da ausência e negação de outras oportunidades de profissionalização, a continuidade do Pronatec é uma preocupação mais do que compreensível.

Essa realidade produz um efeito sobre nossas análises e posicionamentos diante da política eleitoral, que funciona na lógica do "é melhor isso do que nada", ou "vamos com o menos pior", afirmativa muito recorrente durante o tempo de pesquisa, especialmente entre trabalhadoras/es da educação. O jogo econômico-político alimenta-se da escassez de políticas consistentes que ele mesmo produz e assim, os programas governamentais tornam-se forte ferramenta, junto a outras, de captação de votos.

Trazemos o relato de um dos estudantes da turma acompanhada, em que conta sua trajetória escolar, mostrando que apesar de interrompida, quando houve retorno e o desejo de continuar os estudos, as dificuldades continuaram existindo e as condições de acesso não foram plenamente garantidas:

> *Falta o exemplo de quem estudou, uma pessoa próxima que vez um curso, o exemplo que você tem é tudo de gente que começou a trabalhar cedo né, então, você vai copiar a maioria, o que a maioria faz, não tem jeito... Eu tinha parado, fiquei parado, quando voltei a estudar de novo, com 19 anos, eu tava na quinta série, aí fiz supletivo, tomei gosto pela coisa e num parei mais. Aí depois eu terminei o ensino médio, aí parei, fiquei um tempo parado... Aí depois comecei, fui trabalhar na obra, na construção civil, aí tive conhecimento do tal do Técnico em Edificações, falei: "po, uns cara, uns moleque novo né, e nós aqui ralando, o moleque novo ganhando bem"... Tinham uma vida mais tranqüila e um salariozinho melhor, aí eu me interessei pelo tal do Técnico em Edificações e procurei me informar como é que eu poderia se tornar um técnico em edificações: "ah curso técnico, como que faz? Tem que pagar?" Aí procurei saber que tinha o curso que era pago, mas também que tinha essa possibilidade de fazer o processo seletivo e passar, aí quando eu descobri esse negócio, essa parada aí, tinha, o governo oferecia o curso técnico nas escolas estaduais e tinha o do Ifes também, e aí eu vim aqui. Primeiro fui na CEDITEC procurar saber quanto seria a mensalidade do curso, a mensalidade seria uns 300 reais, muito alto, não tinha condições de pagar, aí comecei a me inscrever aqui no processo seletivo do Ifes, depois do estado, aí o do Ifes aqui não passei, tentei já 2 vezes não passei, tentei no estado uma vez só e consegui passar, aí fiz curso técnico no estado, gostei muito e agora to aqui. Surgiu o Pronatec e agora to*

> *sonhando agora com eletrotécnica, tomara que dê certo, se não der certo....[...] meu último projeto, por enquanto, que eu penso, é fazer um curso só de eletrotécnica, depois num quero estudar mais não, quero trabalhar pra tentar me levantar, melhorar de vida, tentar trabalhar pra conseguir ter uma situação melhorzinha, depois do curso de eletrotécnica, sinceramente...eu queria fazer uma faculdade, mas faculdade só se cair do céu, num vo correr atrás não, se um dia cair alguma coisa do céu, aí demorou... (Entrevista 8 - C).*

O relato desse estudante faz "cair por terra" todo o discurso individualizante baseado na teoria do capital humano que relega ao plano do esforço individual a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, questão que temos abordado ao longo da dissertação. De fato, como não existem postos de trabalho para todos, é intencional que as políticas e os discursos que imperam na mídia, igrejas, escolas continuem querendo nos fazer crer que por meio unicamente do esforço individual (do "correr atrás"), a melhoria das condições de vida poderá ser concretizada. Mesmo tendo de ir buscando e encontrando "por sua conta" os caminhos para abertura de melhores oportunidades profissionais, o estudante, que é pedreiro, ainda não conseguiu uma vaga de técnico para o qual se formou, e continua a buscar novas capacitações profissionais na esperança de que essa oportunidade um dia chegue, pois a necessidade que urde é de sair das condições precárias de vida. Em meio a uma realidade de vida desgastante, em que se vive "correndo atrás" de algo que nunca chega, não é plausível que se canse de correr?

É interessante destacar que o Ifes é citado como uma possibilidade que foi buscada, mas que não foi acessível. Durante o tempo que estivemos na escola esse estudante tentou o processo seletivo para o novo curso desejado, e já foi a terceira vez que o fez (além das vezes que ele se referiu na entrevista para o curso de edificações). Dessa vez, se inscreveu no sistema de cotas e com isso suas expectativas estavam maiores. Mas mesmo assim não foi possível sua entrada, pois no curso que almejava, havia apenas 5 vagas destinadas aos cotistas.

Embora seja uma escola "pública", o Ifes não oferece acesso igualitário para todas as camadas sociais, pois seu sistema de seletividade, baseado na meritocracia, no domínio de conhecimentos acadêmicos, acaba por privilegiar uma camada da população de renda média e alta, com trajetórias escolares regulares, e deixa de fora pessoas com realidades diferentes destas, que é a maioria da população. Essa é uma realidade na política educacional brasileira: não há oportunidades equitativas para todas/os, mantendo-se a lógica de "cursos pobres para pobres". Nesse sentido, trazemos a análise de um professor entrevistado que problematiza a desigualdade de oferta educacional às diferentes classes sociais:

> *[...] na verdade, essa é uma escola elitista... e ela se pretende ser elitista, ela não tem pretensão de sair... a gente vê ali naquelas discussões ali que teve no teatro, então você vê um ou outro assim né...a gente tem os discursos por exemplo de alguns professores que defendem e que vão falar, tem um professor especificamente, [...] que ele tem falado isso há muito tempo, que ele defende, tem defendido esse processo de abertura, porque esse processo de abertura ele veio pelas cotas né, a gente fala de Proeja há muito tempo mas agora que os outros cursos tão vivenciando por meio das cotas, e ele tem chamado a atenção pra essa preocupação. A gente precisa começar a pensar alternativas e pensar novos movimentos dentro da escola, recebendo e pra permanência desse novo público. Essa é uma fala, eu acho muito legal a fala dele, eu acho que as propostas, as alternativas que ele aponta são um pouco equivocadas, mas ele tem uma concepção de que tem que manter o público e tal... E a gente tem a fala de outros [...] que assim: olha não tem jeito, esse povo, esse público tá aí e a gente tem que lidar com ele. Que é outra perspectiva, também quer fazer alguma coisa, mas quer fazer porque não tem alternativa, porque é obrigado. E a gente tem ainda um grupo, que eu acho que é um grupo maior, que acha que esse público não tem que tá aqui de forma alguma. E aí fica difícil você manter um curso de Proeja aqui. E aí eu tenho um grande receio, não: para os meninos em idade regular que vieram de escola privada, que tem condições de passar na prova, a gente continua dando formação técnica, para os alunos que ficaram um bom tempo sem estudar, que tem muitas dificuldades, a gente dá uma formação menor, a gente dá uma formação [...] que é o FIC [...]. Olha só, dentro da educação profissional você faz uma educação profissional, olha só que louco, se antes a gente falava que você faz uma educação profissional, dá uma formação técnica pro pobre e uma formação acadêmica, propedêutica pro rico... dentro da formação técnica você faz uma formação de nível mais elevado pro rico e de nível inferior pro pobre, é a dualidade dentro da educação profissional, que louco isso...(Entrevista 4).*

O professor coloca em questão a maneira como a escola, e as políticas educacionais em geral, organizam o atendimento desses públicos diferenciados. Aponta para tensionamentos produzidos dentro da própria escola quando se modifica o funcionamento "regular" dessa maquinaria. Como já mencionamos, com a política de cotas a entrada do público de classes populares na escola atualmente é maior do que foi há algum tempo.

Embora a política de cotas possa ser analisada pelo viés das técnicas biopolíticas de gestão da pobreza e inclusão dessa população no jogo econômico (SCHEINVAR, 2008), e considerando todos os desafios que envolvem sua operacionalização, é preciso marcar que, em relação aos programas governamentais, as cotas inserem os sujeitos de uma maneira mais qualitativa dentro dos estabelecimentos federais, pois os colocam nos mesmos cursos que os demais públicos estão presentes. As cotas e o Proeja forçam uma entrada, a ocupação da escola, de uma população que historicamente teve os direitos educacionais negados, nos espaços em que se acredita "não ser para eles, pois não vão dar conta".

De modo geral, a forma de entrada dessa população na escola foi por meio de programas governamentais, em cursos específicos, turmas exclusivas. A entrada sempre foi, de algum modo, segregada. Com a ampliação das cotas nesses estabelecimentos educacionais é feita

uma tentativa de “misturar” todos os perfis/públicos nos mesmos cursos, no entanto muitas são as intolerâncias com tal política. Percebemos que o preconceito acompanha esses sujeitos qualquer que seja a maneira pela qual entrem nos estabelecimentos. Mas, diferentemente das cotas e do Proeja, a entrada desses sujeitos nos Institutos via programas de qualificação, pelo próprio formato de tempo e de organização dos cursos, promove uma entrada ainda mais desigual, estereotipada e desqualificadora em relação aos demais públicos atendidos pela escola, limitando suas possibilidades de formação básica e técnica.

Portanto, é preciso questionar quando se afirma que com o Pronatec está garantindo igualdade de oportunidades educacionais a todas/os as/os brasileiras/os. As oportunidades permanecem desiguais. Diante disso, a relação que estas/es estudantes estabelecem com a escola durante sua permanência é mais frágil.

Na turma que acompanhamos percebemos que, exceto a estudante que já era aluna da escola pelo Proeja, os demais estudantes não circulavam na escola, não conheciam seus espaços, não tinham cadastro na biblioteca, não participavam dos eventos. A circulação ficava restrita ao laboratório utilizado para as aulas e à cantina, nos intervalos. Algumas informações e orientações haviam sido passadas no início das aulas, mas não foram reforçadas ao longo do curso. Dois estudantes conheciam um pouco melhor a escola, pois já haviam participado de seus processos seletivos, mas diversas informações, inclusive sobre os processos seletivos e outros eventos da escola, não foram amplamente divulgados para esta turma, sendo comunicados por meio da pesquisadora, desses dois estudantes e da estudante do Proeja. Esta os informava sobre diversos assuntos, inclusive a propósito de serviços da escola disponíveis aos estudantes, como atendimento odontológico. Alguns estudantes foram buscar esse serviço, mas, segundo lhes foi informado, a fila era grande e o agendamento demoraria algum tempo. Quando chegasse sua vez já não seriam mais estudantes da escola.

A análise de certa inserção precarizada das/os estudantes que os cursos de baixa carga horária promovem não é trazida apenas em nossa experiência no acompanhamento de uma turma específica. Ela também é elaborada por outras/es servidoras/es, como uma professora que atua tanto no Proeja quanto no Pronatec Mulheres Mil:

> *Então assim, tanto é que as meninas do Proeja, elas são muito mais articuladas, a gente percebe, porque elas têm a vivência do Ifes, elas entendem a instituição Ifes porque tão aqui há mais tempo, elas tem contato com um número maior de professores, de disciplinas, então assim,*

> *é outro olhar, elas conversam com você, explicam as coisas, e elas têm uma consciência da questão do Ifes como público, como direito, muito diferenciada e realmente a gente só vai conseguir né, dar um pé de igualdade, quando mudar um pouco a questão da modalidade, mas enfim... Contato com professores... Elas, as meninas do Proeja, querendo ou não, a gente pensa que não, mas por exemplo, "ah hoje eu to indo lá pro laboratório de num sei que lá". Num sei nem o nome dos laboratórios que elas vão. Olha, elas rodam isso aqui tudo, conhecem a escola toda, então assim, "ah professora me atrasei pra sua aula porque eu estava em tal laboratório, estava em tal sala, eu estava não sei aonde, na biblioteca e tal, no laboratório de informática". Então assim, elas rodam, elas têm essa apropriação, esse pertencimento mesmo e eu acho que pras Mulheres Mil, lógico, é um primeiro passo. Eu acho assim, a gente apresenta o que existe, mas o caminhar delas aqui a gente sente que é diferente, o caminhar pela escola e tomar posse do direito do que é público mesmo, é diferente, a gente sente isso, e a gente convida: "ah, vamos lá na cantina, ah vamos tomar um café, vamos pro laboratório de informática, vamos pro miniauditório". A gente tenta fazer aulas em locais diferentes, tenta mostrar a escola, mas ainda há aquele medo, né, aquele sentimento que elas num se sentem pertencentes aqui, não acham que isso pertence à realidade delas ainda, então assim, ainda tem aquela visão de que é temporário, e de fato a modalidade do curso é temporário, 2, 3 meses é muito pouco né (Entrevista 3).*

Ao falar de sua prática nos diferentes cursos, a professora analisa que o tempo e a modalidade dos destes podem produzir diferentes intensidades em habitar a escola e em viver a formação. Novamente a questão do tempo e da ausência de integração com a educação básica ganha destaque nas análises do Pronatec. Percebe-se que quanto menor o curso, e mais pragmático, mais difícil se torna a construção do espaço desses sujeitos dentro da escola que extrapole a concepção do uso pontual, utilitário e assistencialista. Quando a professora fala das diferentes formas das estudantes compreenderem sua presença naquele espaço estatal, coloca-se em evidência uma questão fulcral que comparece na pesquisa de campo, em relação ao público atendido pelo Pronatec na escola-excelência: a perspectiva do direito *versus* a perspectiva do favor. Esse ponto aparece no diálogo com diversas/os servidoras/es, atuantes ou não no Pronatec. Um professor que leciona no Pronatec aborda:

> *Então assim, receber esse tipo de aluno aqui é bom? É ruim? É um desafio. E a escola tem que encontrar uma forma de atender essas pessoas. Porque é importante ajudar, elas precisam de oportunidades. E realmente são muito fracas, chegam aqui muito fracas. Se você colocar teoria não fica ninguém. Então a escola tem que pensar numa forma. Encontrar um jeito. Eu tento focar na prática, pegar bem pela prática, porque pra eles o importante é sair daqui sabendo fazer aquilo ali (Entrevista 16).*

Ao se falar sobre a presença do público da EJA na escola, embora se perceba a preocupação em tornar o processo o mais proveitoso possível, o que sobressai é a perspectiva da ajuda, do favor e não do direito. Juntamente com a limitação do tempo e o isolamento dos profissionais, como já destacamos, a concepção assistencialista fomenta práticas, estratégias de trabalho que

tem por efeito uma formação mínima e a desqualificação dos sujeitos como "fracos". Nesse sentido, outro professor trás ponderações sobre o trabalho e o público no programa:

> *[...] a experiência foi gratificante, principalmente do ponto de vista pedagógico, porque de conhecimento técnico não. O curso não pode ser acadêmico, mas do ponto de vista pedagógico aprendi muito, a ter que pensar formas... E do ponto de vista social e cristão, porque o curso é quase uma questão de ação social, cristã mesmo, porque recebe gente muito pobre mesmo, gente que tá se ressocializando né, que tá em regime aberto, e aí a gente trabalha com ferramenta, equipamento cortante, então temos que ficar de olho. [...] E os professores são contra mesmo porque o pessoal é muito fraco. Eu fui aluno daqui da escola e essa coisa do ensino técnico caiu mesmo, agora diminuiu mesmo a exigência. [...] Tem muito abandono, e dos que ficam, uns 20 ou 30% saem com aptidão, habilidade mesmo do curso, mas o resto não... Tem muito abandono também por causa da questão financeira e tal... Mas é gratificante porque eles se sentem muito valorizados, muito, muito alegres de estarem estudando aqui, de vestir o jaleco, então o fator motivacional deles também é muito bom... [...] o processo é muito básico, muitos aqui praticamente você tem que ensinar a ler, [...] tinha que pelo menos ser pessoas a nível de segundo grau, porque senão fica muito difícil você dar o curso, não tem como eles não pedirem comprovação de escolaridade [...] pelo menos da pessoa ter questões psicológicas pra fazer o curso, isso daí tinha que ser avaliado né, até mesmo porque a pessoa, tanto eu e os demais colegas, corremos risco aqui dentro de um laboratório...[...] então eu acho que tem que ter pelo menos uma avaliação psicológica dos alunos entendeu...[...]tem outras turmas de colegas meus que abriram Pronatec também tiveram o mesmo problema, é claro que a pessoa tem certa deficiência, que não tem nem condições de fazer o curso, muito menos de exercer a profissão depois (Entrevista 7).*

No encontro entre a escola-excelência e os sujeitos atendidos pelo Pronatec, o acesso à educação torna-se caridade (e sequer estamos tratando da efetivação de um direito, pois este, como discutido, acaba por ser negado quando se reveste a oferta de qualificação profissional com o discurso da igualdade de oportunidades). A escola "desce" do alto de sua excelência "permitindo" que uma população sobre a qual se imprimem as marcas da pobreza, da periculosidade, da deficiência e da incapacidade receba a graça de sua boa ação (aliás, remunerada). Todos os estigmas de desqualificação e moralização são atualizados nos olhares sobre os sujeitos. Suas condições financeiras, psicológicas, de escolaridade, judiciárias, enfim, suas vidas, são colocadas em evidência como fatores limitantes para que não saiam dos cursos habilitados para exercer a profissão. Mas em que momento se coloca em análise as limitações das políticas sociais, educacionais, da escola em singularizar práticas, em construir estratégias que acolham as diferenças, em produzir novos modos de estar com o outro, novos métodos, novos tempos? Enfim, quando se coloca em análise a dificuldade dessa escola em se reinventar?

Quando o “fator motivacional”, a “melhoria da autoestima” e a “gratificação” tornam-se os efeitos mais importantes produzidos pelos cursos do Pronatec, não estaríamos pactuando com uma forma mínima, reduzida, precária e piedosa de produzir formação para um determinado grupo social?

A questão do direito à educação perpassa todos os assuntos debatidos até aqui. A tensão provocada na escola pela implementação das cotas e do Proeja, que debatemos há pouco, passa pela fragilidade com a qual se enxerga a efetivação dos direitos da população. No neoliberalismo, a perspectiva de direitos universais é amplamente enfraquecida. A teoria do capital humano e o paradigma do mérito operam em sua perversão. Direito é tido como favor, quando oferecido a um indivíduo pobre (que, em última instância nessa lógica, o é porque não foi suficientemente habilidoso no uso de seu capital, a fim de concretizar seus interesses).

Assim, temos tecnologias de poder operando pela desqualificação dos indivíduos. E práticas pedagógicas que não lançam mão do diálogo entre saberes produzem efeitos perversos de subjetivação em sujeitos que, rotulados como incapazes, têm seus conhecimentos de vida desqualificados; enfraquecem relações humanas solidárias, fortalecendo competitividade, o que é campo fértil para o desrespeito, a humilhação, violência; produção do fracasso escolar.

Paulo Freire (1987, p. 68) fazia essa provocação quando questionava a concepção de educação bancária, que considerava o professor portador de conhecimentos e o estudante mero receptor, ele dizia que "não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes". Esse modo instituído de praticar a relação pedagógica, que desconsidera os saberes das/os estudantes, colocando-os no lugar do não-saber, atravessa todos os níveis e modalidades educacionais, porém

> A situação se agrava quando se trata das classes populares, uma vez que o distanciamento dos comportamentos esperados, das expectativas de interesse, do ritmo de aprendizagem e dos modos de convivência em grupo demandam ações diferenciadas e a criação de novos recursos para os quais nem a escola, nem os professores estão preparados (ROCHA, 2001, p. 4, 5).

Ancoradas no paradigma cientificista moderno, que afirma neutralidade, objetividade e universalidade, que hierarquiza saberes, valorizando alguns enquanto deslegitima outros, nossas escolas e universidades sustentam seus títulos de excelência. As/os trabalhadoras/es que tentam ir na contramão dessa lógica apontam que encontram dificuldades em abrir espaço

para que diferentes saberes dialoguem no cotidiano da escola, mesmo quando estamos falando de conhecimentos definidos como acadêmicos.

A afirmação de uma determinada gama de conhecimentos implica na desqualificação de outros tantos que não se enquadram em determinadas áreas. Vemos isso acontecer entre áreas distintas, em que algumas são exaltadas como complexas, objetivas, superiores, fundamentais, enquanto outras são tidas como fáceis, subjetivas, relativas, dispensáveis. Isso se evidencia na distribuição desigual de carga horária entre os componentes curriculares.

Aprendemos com Foucault (2013) que não existe relação de poder que não implique a constituição de um campo de saber. Os saberes hegemônicos, afirmados como verdades, são dispositivos políticos que atendem a determinados interesses. "Daí afirmar que não há saber neutro, todo saber é político" (COIMBRA, NASCIMENTO, 2005). Cabe questionar que efeitos de poder estão sendo produzidos com a demarcação do que é ou do que não é científico, de quais saberes são mais importantes que outros.

Foucault (2013) chama de "saberes dominados", estes campos de saberes que nas relações de poder estão relegados a uma "menoridade", considerados menores em relação aos hegemônicos. Estes saberes dominados podem ser conteúdos históricos, sistematizados, que podem até estar inscritos no âmbito de uma certa produção considerada científica ou erudita, mas que foram ou são tratados como inferiores e simplesmente sepultados por regimes de verdades, em relação a outras ciências. Também podem ser saberes que ele chama de "saberes das pessoas", que foram (des)classificados como ingênuos, não competentes, não elaborados, que fogem aos rigores da cientificidade.

O autor vive em sua época um movimento, no qual também inscreve seu próprio exercício de pesquisa, que busca dar visibilidade a esses outros saberes destituídos do estatuto da verdade. Ao perceber, em sua época, os esforços de campos do conhecimento, como o marxismo e a psicanálise, para se consolidarem ou serem reconhecidos e validados como ciência, o autor faz duras críticas ao desejo de ocupar esse estatuto científico, que por sua vez, seria a ocupação de uma posição privilegiada nas relações de poder. Tomando emprestadas as provocações que ele coloca à sua época, mas ainda inteiramente atuais, seria importante perguntarmos:

> Que tipo de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem "é uma ciência"? Que sujeito falante, que sujeito de experiência ou de saber vocês querem "menorizar" quando dizem: "Eu que formulo esse discurso, enuncio um

> discurso científico e sou um cientista?" Qual vanguarda teórico-política vocês querem entronizar para separá-las de todas as numerosas, circulantes e descontínuas formas de saber? (FOUCAULT, 2013, p. 269).

Temos visto na escola que a afirmação de alguns saberes como os únicos importantes e necessários em detrimento de outros, que são desconsiderados, calados, "menorizados", tem provocado dificuldades nos processos de aprendizagem de muitas/os estudantes, que por vezes, são consideradas/os destituídos de qualquer saber. Os saberes que estes trazem de suas trajetórias de vida não são reconhecidos como válidos e pouco ou nada são utilizados para dialogar com aqueles ensinados na escola para a formação profissional específica.

Em meio a isso, no entanto, destacamos na fala do professor anteriormente citada, um elemento que nos parece interessante: a experiência com o público do Pronatec produziu deslocamentos no sentido de repensar sua didática, sua forma de ensinar. Essa questão emergiu durante o campo diversas vezes na fala de outras/os servidoras/es. Mesmo que, de modo geral, as práticas pedagógicas tentem se manter fixas, elas inevitavelmente são tensionadas pela chegada de jovens e adultas/os trabalhadoras/es na escola, convocando à produção de movimentos de criação no trabalho docente. Essa é uma das razões, entre outras, que faz com que algumas/alguns servidoras/es atuem no Pronatec, apesar das críticas que fazem a ele, como uma professora que atua no Mulheres Mil e também no Proeja nos diz:

> *[...] isso aqui é uma escola pública né, e já serviu muito pras classes médias, pros grupos dominantes... É necessário mesmo subverter essa ordem agora, ampliar esses espaços de participação e é por isso que eu faço uma outra leitura [...] do Pronatec. Entendo que são cursos aligeirados, entendo que é mais um desvio do dinheiro da educação para a iniciativa privada, entendo que não há um gerenciamento e um cuidado na avaliação desse financiamento, entendo tudo isso. Mas aí eu faço uma leitura mais... Sei lá... Mais condizente ou mais simpatizante, por quê? Porque os alunos estão entrando aqui no Instituto. E eu não vejo outra forma... Nós estamos aqui desde 2001 lutando com a educação de jovens e adultas/os e até hoje a gente tem professores desqualificando nossos alunos. Quantos anos tem isso aqui? Então, pelo menos, quanto mais pobre entrar nessa escola, mais essa escola fica bonita, mais essa escola se subverte, mas esse, esse pátio né, fica movimentado, mais esse pátio mostra a luta de classes que existe só que é camuflada aqui dentro, entendeu? E a presença desses alunos, desses nossos alunos, isso muda aqui dentro, eu percebo isso. É... Apesar das falas desqualificadoras, dessas falas preconceituosas, mas têm aqueles outros que fazem a defesa. E os próprios alunos se movimentando. Há dez anos um aluno abaixaria a cabeça diante de um episódio desses que eu to te contando e a gente não ficava sabendo, agora não, ta na internet, ta no facebook, ta no whatsapp, tem um papel circulando aí né, já tem um processo aberto [...] percebe então? Então, mudou a escola... E só a oferta do Proeja não dá conta desses alunos entrarem aqui. Cada vez mais a gente ta lutando pra manter, manutenção das vagas, em todos os outros campi já fecharam as ofertas pros cursos de Proeja, tá tudo fechado, a gente aqui consegue manter, e o Pronatec é uma outra porta. [...] E o que que a gente tem feito? Uma propaganda intensiva do Proeja. [...] Então, aí faço esse outro olhar, mas ta*

> *fazendo Pronatec? Significa que ta entrando população pobre lá dentro, e que gera... E gera tensão mesmo porque tem que ensinar diferente, até tenta fazer a mesma forma de trabalhar, mas não tem jeito, porque esse público exige outra forma de trabalhar, de orientar, de fazer outro tipo de abordagem pedagógica, e eles, esse aluno ta lá dentro, é aluno, por 6 meses, por 8 meses, por 9 meses, ele é aluno e ele ta descobrindo que aquele é o espaço dele de direito, eu vejo nessa perspectiva, claro, é mínima, essa perspectiva? É, mas [...] esse espaço ta sendo conquistado, por qualificação ou não, ta sendo... .é a leitura que eu tento fazer do Pronatec, já que é uma realidade mesmo, é uma imposição do governo, e eu não vejo também outra forma dessa população entrar nos Institutos, não vejo, porque se depender do Instituto, e pra comunidade, isso não acontece... [...] (Entrevista 14).*

Face à perspectiva da educação como filantropia, da elitização e do cientificismo que permeiam a escola, fazendo com que o atendimento às/os estudantes adultas/os e das classes populares seja sistematicamente dificultado e desqualificado, a professora fala de apostas que conduzem a prática no Pronatec Mulheres Mil: ampliar o acesso das classes populares na escola, mesmo que pela via da qualificação, pois em sua análise, de diversas maneiras a presença desse público arranha tais paradigmas, produzindo tensões cotidianas. Mudanças são provocadas no trabalho docente, na forma das/os estudantes perceberem seus direitos, na própria maquinaria escolar.

Faz-se a crítica à insuficiência da política em garantir aos sujeitos atendidos o direito ao acesso, permanência e qualidade na educação, mas em meio a uma lógica governamental que insiste em destinar a um público focalizado cursos rápidos, descolados da escolaridade, os próprios sujeitos que a operam de algum modo tentam transformá-la. Apesar das insatisfações em relação ao programa, colocam-se nesse trabalho apostas ético-políticas de formação, de escola pública, enfim, de vida. Trazemos mais um trecho da entrevista com a professora, que é também coordenadora do Pronatec Mulheres Mil, na qual ela fala da condução do programa:

> *[...] porque a escola sempre, sempre foi a... O caminho delas [as mulheres]saírem do privado, não tenha dúvida. Quando a gente lê sobre relações de gênero, historicamente, passado, presente, a escola tem papel, significado importante na vida das mulheres, porque foi por meio desse espaço né, que elas fizeram o percurso, trans...transpuseram do espaço privado, pro espaço público, não tenha dúvida. Por isso aí, a defesa do Pronatec, porque o Mulheres Mil também tá ali. E tem...assim, era uma exigência do governo? Sim. Então eu vou parar de ofertar Mulheres Mil? Vou parar de trabalhar dessa forma? Não. O que que a gente ta fazendo? Eu estou descontente com essa forma de oferta, e atualmente eu não tenho como mexer, mas eu já tenho professor pensando na perspectiva inicial, então já um professor né [...] então já é um aliado que na próxima oferta a gente vai lá na Direção de Extensão e tentar uma outra forma de de...trazer essas meninas pra cá, essas alunas pra cá. É por isso que eu faço essa defesa do Pronatec... Não, num vou pegar bandeira lá da Dilma [...] mas eu também num fico, num sou uma das, das que tem que jogar tudo fora não. Tenho críticas e mais críticas, se precisar eu marcho contra o Pronatec, marcho, mas num vou ficar lá na frente não, vou ficar lá*

> *atrás (risos) porque tem essas questões que eu to dizendo pra você né, tem essas questões... (Entrevista 14).*

A professora se refere à migração do programa Mulheres Mil para o Pronatec Bolsa-Formação que, em 2014, ocasionou alterações no programa, muitas das quais as/os servidoras/es envolvidas/os discordam, e vão desenhando movimentos no sentido de modular as características da oferta na perspectiva do que acreditam ter mais qualidade. Uma das características que se fragilizou nessa migração é a turma ser formada com mulheres de uma mesma comunidade num curso que tenha relação direta com a atividade econômica preponderante no bairro, o que em tese, pode gerar impactos diretos nas condições de trabalho e renda de um grande grupo de pessoas de um mesmo bairro, impactar a economia local e se configurar como fator de aumento da riqueza local e da qualidade de vida das famílias.

Não se trata de personalizar a política, mas sim de torná-la pública, abrindo-a às interferências de quem as executa e de seus usuários. Embora tenha suas prescrições instituídas nas instâncias decisórias dos governos, ao serem operacionalizadas no cotidiano da escola, as políticas educacionais são apropriadas de diversas maneiras, moduladas, recriadas com intenções e formas outras, que diferem das definições pré-colocadas. Mesmo em meio a formas autoritárias e centralizadoras de organização e das relações nos serviços estatais, os sujeitos envolvidos na execução das políticas governamentais conduzem seus fazeres conforme concepções, apostas, experiências, construídas ao longo da vida, no desenvolvimento de seu trabalho, junto aos demais sujeitos.

Nesse sentido, também um professor que atuou em cursos do Pronatec Bolsa-Formação, compartilha sua experiência. Apesar da crítica que tece à configuração dos cursos, principalmente no que diz respeito à carga horária, tema que já abordamos anteriormente, ele conta da modulação realizada no conteúdo de um curso, a partir de sua intervenção:

> *Eu estava presente na reunião e aí o professor que montou o curso, apresentou esse curso... [...] E aí eu fiz um questionamento, na reunião, de que nós estávamos tentando qualificar trabalhadores, mas nós estávamos indo por uma vertente muito tecnicista: ensinar só a parte técnica... Que tava descontextualizada, por exemplo... a gente não vai ensinar legislação trabalhista, direitos do trabalhador? E ai [ele] disse: – Olha, seria legal, mas a gente não tem quem faça isso... Então eu na ocasião me propus a fazer e aí eu fui professor de legislação profissional. Eu achei que a experiência foi muito boa porque eu discuti basicamente CLT, os direitos fundamentais ali da CLT... E aí, muitos trabalhadores que já atuavam na área desconheciam as questões mais básicas, né... Eu observava que eles falavam assim muito no geral: – Olha, se você for demitido por justa causa, num tem direito a nada, se você for*

> *mandado embora, você tem direito a tudo... Mas que tudo é esse e que nada é esse?... Eu tinha 20 horas pra trabalhar... Imagine. CLT, com quase 500 artigos... Não que eu iria trabalhar os 500... Aliás, eu evito trabalhar a questão do artigo porque isso gera, na cabeça deles a decoreba... Artigo 7, parágrafo tal... Não queria falar disso; eu queria falar de direitos e deveres... Meio o contrato social, liberdades individuais, direito coletivo. Então eu tentei trabalhar nessa temática... só que o tempo é muito curto... E cada questionamento que você abre, abre um leque de vários outros... que eles têm uma demanda por esclarecimento muito grande... Hoje o trabalhador que começa a trabalhar na indústria ele é sistematicamente desinformado pelo mercado, então surgiam muitas dúvidas... Então eu não consegui fechar o meu planejamento todo, aliás eu dei 60% do planejamento... A sensação que eu tenho é assim... eu não sei se o Pronatec foi um Programa construído pra rodar dentro do Instituto Federal, dentro de uma instituição de ensino de qualidade... Acho que a pergunta... o questionamento mais sério é esse: Será que o Pronatec foi construído pra rodar dentro de uma instituição de ensino público de qualidade? Porque se ele foi construído dessa forma... Por que os cursos têm uma duração tão curta? (Entrevista 20).*

Diante da realidade de execução do programa na escola, o professor aponta a tentativa de fazer de um curso estritamente técnico, com carga horária muito baixa, um espaço em que outros saberes, além dos técnicos, componha a formação. Que esta possibilite, minimamente, uma vinculação entre o conteúdo específico e a política, a economia, a cultura, enfim, a vida, ampliando os sentidos e os efeitos da formação. Esse desejo, no entanto, esbarra nas limitações do formato do curso, que não proporciona tempo para o desenvolvimento e o aprofundamento das discussões.

Assim como esses relatos trazidos pela professora e pelo professor, outros vários emergiram no campo, apontando para como as/os profissionais operam a execução do programa embutindo nele arranjos, invenções que, em sua concepção, permitirão que as/os estudantes tenham o melhor aproveitamento possível desse reduzido espaço/tempo de formação. Coloca-se em questão: o que se pode fazer no tempo e nas condições que se têm? Sobre isso o mesmo professor trás sua inquietação:

> *Existe um paradoxo que eu enfrentei, por exemplo, que é bem assim: o Pronatec é um programa... É uma qualificação muito rasa, muito rápida, muito pequena, mas essas pessoas estão aqui, elas estão aí... O que que você vai fazer? Que você vai fazer?... E aí você fala: – Se eu não ocupar esse espaço, vai vir um cara aqui [...] vai mandar eles fazer aquele cursinho no Sebrae, on line; o cara vai fazer o cursinho e no final o professor vai dar nota 10 pra ele [...] tem professor que faz isso. Você não precisa nem assistir aula... Ou eu ocupava esse espaço... Ou eu fazia isso, ou ocupava esse espaço pra tentar fazer esse trabalho ou... (Entrevista 20).*

A fala do professor demarca uma preocupação com a formação compreendida dentro dos limites impostos pelo programa. Para além do questionamento de qual carga horária se tem, questiona-se o que fazer nela, como fazer, de que modo conduzi-la? Como nos diz Certeau

(1994), as pessoas em suas práticas cotidianas assumem distintas "maneiras de fazer" de acordo com suas análises, suas regras. O autor chama de "reemprego" esses novos usos, resignificações, deslocamentos, inventividades que são criados em meio à ordem estabelecida, e compõem "uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos" (CERTEAU, 1994, p. 94). Para expressar esse movimento do qual fala, o autor remonta à história:

> [...] o espetacular sucesso da colonização espanhola no seio das etnias indígenas foi alterado pelo uso que dela se fazia: mesmo subjugados, ou até consentindo, muitas vezes esses indígenas usavam leis, as práticas ou as representações que lhes foram impostas pela força ou pela sedução, para outros fins que não os dos conquistadores. Faziam com elas outras coisas: subvertiam-nas a partir de dentro – não rejeitando-as ou transformando-as (isto acontecia também), mas por cem maneiras de empregá-las a serviço de regras, costumes ou convicções estranhas à colonização da qual não podiam fugir. Eles metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro. Permaneciam outros, no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificavam-no sem deixá-lo (CERTEAU, 1994, p. 94, 95).

No reemprego do Pronatec, a imposição do programa é apropriada produzindo outros sentidos, que não apenas o cumprimento de um Plano de Metas, o recebimento de um recurso extra ou a oferta de uma qualificação a um sujeito que estará na escola numa passagem rápida, para "ser ajudado". Aproveita-se o contato com as/os estudantes dos cursos de qualificação para promover divulgação da escola em espaços aonde a informação sobre os cursos do Ifes não chega, pois a principal ferramenta de divulgação da escola ainda é o site e este não alcança determinadas camadas da população. Divulga-se não apenas o Proeja, mas também os demais cursos, e a política de cotas, para que essa divulgação chegue às/aos filhas/os, netas/os, vizinhas/os, amigas/os, conhecidas/os. Tais estudantes, em sua maioria, moram em comunidades de periferia e o fato dos cursos do Pronatec serem divulgados via CRAS tem ampliado a divulgação da escola nesses locais.

Os efeitos dessa prática de divulgação dos demais cursos da escola nas turmas do Pronatec Bolsa-Formação podem ser notados quando se constata que vários estudantes[82] que concluem o curso de qualificação fazem o processo seletivo para o Proeja e passam, dando continuidade aos estudos no próprio Ifes. Em conversas com servidoras/es de outros *campi*, também foi apontada essa tendência, ainda pouco expressiva, de alguns estudantes do Pronatec passarem

[82] Não identificamos a quantidade exata de estudantes que deram continuidade aos seus estudos após a conclusão do curso do Pronatec nesta escola, mas pelos relatos do campo, 7 estudantes de uma turma de Pronatec Mulheres Mil e 5 estudantes de uma turma Pronatec Brasil Sem Miséria foram aprovadas no Proeja. Conversarmos com 1 estudante egressa do Mulheres Mil e 2 estudantes egressos da outra turma. Por meio deles soubemos que os demais aprovados no Proeja desistiram para fazer outro curso técnico do Ifes (na modalidade EaD) e faculdade.

nos processos seletivos e continuarem seus estudos no Ifes, e do uso do Pronatec como ferramenta de aproximação dos *campi* com comunidades mais empobrecidas.

Abaixo trazemos o relato de estudantes que estão cursando o Proeja e falam como o curso do Pronatec, o estar na escola, impulsionou o retorno aos estudos:

> *Na verdade, na verdade... Nenhum momento passou na minha cabeça voltar a estudar. Foi mais aquela coisa, num tem? De você tá naquele local, vê aquilo e e... querer voltar. Porque quando eu fui fazer o Pronatec, a minha intenção era me qualificar pra poder... Pra poder entrar no mercado de trabalho, tipo assim, com, com um salário melhor, com a visibilidade melhor de emprego. Só que estando no Pronatec, conversando com as pessoas aqui dentro, você... Eu vi que podia tentar almejar alguma coisa melhor, entendeu?Aí, foi isso que me impulsionou, você ta entendendo? (Entrevista 18).*

> *Aí que eu comecei a ver que a gente tinha condição de estudar, que o estudo é muito importante, né, conhecimento também. Eu era uma pessoa muito tímida e tinha muita dificuldade na leitura, é... E pra escrever... Aí depois que nós viemos fazer esse curso e também estudar, começamos a ver que havia essa possibilidade de melhorar. [...] Eu estando aqui, os professores começaram a falar pra gente, que a gente poderia sim ter possibilidade de fazer a prova. Aí eu falei: "não, vamos se inscrever sim, vamos fazer a prova sim". E foi assim, maravilhoso. Claro, deu aquela sensação de medo, ver aqueles jovens aqui, e a gente adulto, eu falei: "num vai dar certo isso". Mas assim, graças a Deus fizemos, acreditamos e hoje estamos aí (Entrevista 23).*

As falas da/o estudante colocam como a perspectiva pragmática dos cursos de qualificação (com intuito de preparação para um emprego) foi ampliada para novos desejos de estudo. O contato com o ambiente e os conhecimentos escolares, o diálogo com professoras/es, se constituíram como processos formativos que produziram deslocamentos, transformações nos projetos de vida e em si mesmos.

Estudantes e servidoras/es, ao trazerem os usos que têm feito do programa, nos apontam para o Pronatec como máquina de produzir desejo de estudar e melhorar as condições de vida. Não desconsideramos que tal desejo se inscreve na interface sutil que a educação cumpre no jogo econômico neoliberal, produzindo subjetividades que buscam individualmente formas de manterem-se atrativas ao mercado, e assim garantir a existência. Não obstante, reafirmamos nossas apostas nos processos formativos disparados na escola que apontam para a "produção de novos possíveis que se forjam em meio aos processos de naturalização das práticas" (HECKERT, 2007, p. 6).

Desse modo, como manter práticas que afirmem o desejo de estudar na perspectiva da luta coletiva por direitos e formação humana e não de subordinação ao jogo econômico, a programas eleitoreiros e ações baseadas na piedade e no assistencialismo?

A presença dos cursos de qualificação/FIC, realizados por meio do Pronatec Bolsa-formação, dentro de uma escola elitizada, como historicamente são as escolas da rede federal, guarda uma heterogeneidade inquietante. Ela se configura como parte das técnicas da governamentalidade neoliberal de inclusão social, que tem por função a gestão da pobreza e do risco social, destinando à população mais pobre apenas a oferta restrita e mínima à educação, circunscrita pragmaticamente à profissionalização. Tal mecanismo contribui para reforçar estereótipos e desqualificações dessa população e a ver a oferta educacional como filantropia, além de produzir impactos em algumas rotinas no cotidiano de trabalho das/os servidoras/es.

Ao mesmo tempo, essa oferta tem sido afirmada como mais uma tática de promoção da entrada das camadas populares dentro da escola, ainda que precarizada, tensionando elitismo e cientificismo, numa aposta ético-política de servidoras/es, especialmente que atuam no campo das lutas do direito à educação. Por meio dela, trabalhadoras/es têm adentrado o Ifes e acessado o direito à educação básica e a uma profissionalização mais consistente.

No cruzamento entre as prescrições do programa (em sua racionalidade neoliberal) e as possibilidades de condução das práticas cotidianas, pode-se analisar que formações se efetivam no âmbito dessa política de qualificação.

6 O QUE FICA DO PERCURSO E COMO ISSO SEGUE (E NÃO SOSSEGUE E NÃO SÓS-SEGUE):

> Tudo quanto o homem expõe ou exprime é uma nota à margem de um texto apagado de todo. Mais ou menos, pelo sentido da nota, tiramos o sentido que havia de ser o do texto; mas fica sempre uma dúvida, e os sentidos possíveis são muitos.
>
> Mas não há sossego - ah, nem o haverá nunca! [...] Não há sossego - e, ai de mim!, nem sequer há desejo de o ter...
>
> (Fernando Pessoa – Livro do Desassossego).

Enquanto escrevo esse desfecho para a dissertação, uma amiga, com quem não mantinha contato há tempos, me convoca a conversar. Quer falar de sua experiência inédita e muito recente de ser professora. "A cada dia vou aprendendo mais um pouco". "Eu sei que isso está mexendo profundamente comigo, é visceral", conta-me. O tempo urde para o término da escrita, mas como não produzir um intervalo em minha urgência para a escuta dessa experiência de formação? Formação. Tema que toma a vida, o pensamento, o tempo e páginas dessa dissertação. A amiga, em sua experiência, delineia o que aprendemos com Paulo Freire (1994), Guatarri; Rolnik (2011), Heckert (2007), Rocha (2008) e tantas/os outras/os autoras/es parceiras/os: o trabalho de formação de outras/os é também formação de si. Ela fala da potência de deslocamento da vida que um processo formativo pode ter, qualquer que seja o lugar formal nele ocupado.

Vivendo a experiência do mestrado, essa potência comparece e a anunciamos na introdução da dissertação. Os encontros compartilhados nos dois anos de mestrado[83] compõem um processo intenso, fecundo e necessário de desassossego, de (trans) formação, de desestabilização daqueles que vinham sendo modos habituais de estar na universidade, nos movimentos sociais, no trabalho, nas relações, enfim, nos diversos territórios da vida. Eles foram, e continuam sendo, dispara(dores) de rupturas, de deslocamentos nas formas (ou talvez fôrmas) de pensar, questionar, analisar, enunciar, escrever, afirmar, negar.

[83] Destaco como encontros potentes as leituras e debates nas disciplinas cursadas, as discussões em grupo, as orientações coletivas e individuais, as conversas informais com colegas, em que muitas vezes era interpelada, provocada a repensar conceitos, olhares, posturas, práticas. Também as aprendizagens durante a pesquisa de campo, em meio aos colegas de trabalho e estudantes da escola, além dos diversos outros encontros nessa caminhada.

E ao pesquisarmos a execução do Pronatec em uma escola federal, a questão do que pode um processo formativo nos acompanhou. Ao habitar a escola, como trabalhadora-pesquisadora, encontramos-nos com modos instituídos de promover educação básica e profissional que operam pela: fragmentação e isolamento de grupos, indivíduos, processos; hierarquização de saberes que produzem desqualificação de sujeitos e a percepção do direito à educação como favor; dificuldade em acolher e trabalhar com as diferenças culturais, de classe, de escolaridade, enfim, com as diversas formas de vida.

No entanto, a escola porta polifonia e em meio a esses modos, outros usos são feitos da maquinaria escolar, no sentido de afirmar a educação como direito; de criar outra relação entre os saberes acadêmicos e os saberes das pessoas; de acolhimento das vidas que chegam à escola, produzindo novas formas de condução/construção do trabalho pedagógico. Encontros que produzem deslocamentos na forma de enxergar e exercer direitos e nas demais dimensões da existência.

Como nos esforçamos para discutir na dissertação, nossa avaliação é a de que a maneira como o Pronatec se organiza, em especial o Pronatec Bolsa-Formação, não contribui para que tais apostas de formação se efetivem. O programa opera atualizando uma dada racionalidade/governamentalidade sobre a qual nos debruçamos, o neoliberalismo, que direciona à maioria da população acesso mínimo, restrito, reduzido e precarizado à educação, profissionalização e trabalho, tendo como meio e fim o fortalecimento do mercado, a individualização das questões sociais. Todavia, ao se desenvolver no cotidiano da escola, alguns escapes, apropriações são produzidos e encontros potentes irrompem mesmo em meio à dureza de políticas que limitam, in/excluem, segregam, desqualificam.

Embora não atue e nem pretenda atuar diretamente na execução do Pronatc, ele tem atravessado e produzido efeitos em toda a política de educação profissional brasileira e por isso também o esforço em pesquisá-lo. A pesquisa tece uma crítica a uma lógica de formação que pressupõe qualificar precariamente “desqualificadas/os” presente não apenas no Pronatec, mas que opera sutilmente em outras práticas/processos de formação, por isso se relaciona com o meu trabalho como pedagoga em outras frentes, e também na produção existencial.

Com Foucault (2010, p. 13) sustentamos a importância de tomarmos nossos objetos de estudo como expressão de um processo, da atualidade em que vivemos e na qual temos um “certo

papel a desempenhar". Assim, para analisarmos esse presente do qual participamos e potencializarmos planos coletivos de ação, lançamos mão da história, da análise das racionalidades operantes e da análise de nossas práticas.

Temos afirmado, ao longo de toda a escrita, a importância da inscrição de nossas práticas no plano da construção coletiva das políticas que vivenciamos. E por isso pensamos que nosso trabalho deveria/poderia e deve/pode avançar nesse sentido. Não produzimos, durante a pesquisa de campo, grupos ou espaços ampliados de discussão para debater coletivamente a execução do Pronatec na escola, o que quiçá produziria interferências, ressonâncias consistentes na escola e no programa. Sabemos que apenas a reunião formal de pessoas não garante a produção de um espaço público, no sentido em que o afirmamos, como construção do comum, que não foge de antagonismos, divergências, mas que apontam para a potência de, na diferença, produzir coletividade. Porém, apostamos que encontros para o diálogo são fundamentais para essa construção coletiva de políticas públicas. Gostaríamos que nosso percurso metodológico tivesse passado por esse caminho, mas não houve um corpo-pesquisadora para tanto. A produção deste corpo foi e está se constituindo agora. O que foi possível foram compartilhamentos com colegas de trabalho e estudantes, com quem fomos tecendo nossas análises.

Talvez alguns elementos ou sujeitos tenham ganhado maior expressividade do que outros, mas tomamos a pesquisa sempre como inacabada, assim como a formação. E a fim de aproximar nossas práticas de um sentido coerente com nossas apostas ético-políticas, como restituição desejamos fazer a pesquisa circular num próprio trabalho de formação que se desdobra e continua no trabalho como pedagoga na escola, nos espaços de formação sindical (pois o sindicato também se propõe a pensar políticas educacionais e não apenas pautas econômicas corporativas) e na participação de demais movimentos sociais/acadêmicos. O texto está circulando entre todas/os que participaram da pesquisa e outras/os, e esperamos agregar à versão final da dissertação as prováveis problematizações advindas, assim como disparar novas questões.

Fizemos um exercício de tentar tornar múltipla e não totalizante a análise sobre a execução do Pronatec na escola. Porém, este é um exercício permanente, que precisa de tempo para maturar, ganhar consistência, por isso essa dissertação é híbrida, heterogênea; ela é uma expressão do próprio movimento da autora que tateia caminhos de composição entre as novas

e antigas aprendizagens, novos e antigos modos de pensar, pesquisar, analisar, escrever, de estar em todos os verbos da vida.

O que pôde um mestrado? (Trans) Formar, fazer seguir, seguir em meio aos coletivos, e não sossegar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTOÉ, S. **René Lourau**: **Analista Institucional em Tempo Integral.** São Paulo: HUCITEC, 2004.

ALVAREZ, J. PASSOS, E. **Cartografar é habitar um território existencial.** In: PASSOS, E. et. Al. (orgs.) Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2012, p. 131-149.

ALVES, G. **Neodesenvolvimentismo e Estado neoliberal no Brasil.** Boitempo. Dez. 2013. Disponível em <http://blogdaboitempo.com.br/2013/12/02/neodesenvolvimentismo-e-estado-neoliberal-no-brasil>. Acesso em 13 dez. 2014.

ALVES, L. P; ZEN, E. T; PAIVA, M. A. V. **Estado da Arte do Programa de Pós-Graduação Latu Sensu em Proeja/ Ifes no período 2007/2009.** *Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica.* Vitória, v. 01, n. 1, p. 25-35, 2011.

ANDERSON, P**.** Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (orgs.*)* **Pós-neoliberalismo*:* as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23. Disponível em http://paje.fe.usp.br/~mbarbosa/cursograd/anderson.doc. Acesso em 05 dez. 2014.

BAREMBLITT, G. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes**: teoria e prática. 5. ed. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2002.

BARRADAS, Anésia Maria da Silva. **"Fábrica PIPMO" – Uma discussão sobre política de treinamento de Mão-de-obra no período 1963-1982**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas – Instituto de Estudos Avançados em Educação/Departamento de Administração de Sistemas Educacionais, 1986.

BARROS, L. M. R.; BARROS, M. E. B. **O problema da Análise em pesquisa cartográfica.** Fractal, Rev. Psicologia, v. 25 – n. 2, p. 373-390, Maio/Ago. 2013. Disponível em http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/1116. Acesso em 28 jun. 2014.

BARROS, L. P. KASTRUP, V. **Cartografar é acompanhar processos.** In: PASSOS, E. et. Al. (orgs.) Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2012, p. 52-75.

BATISTA, R. L. **Uma análise crítica sobre as bases conceituais do PLANFOR**. Revista da Rede de Estudos do Trabalho, Marília, Ano III, n. 04, 2009. Disponível em http://www.estudosdotrabalho.org/Uma%20an%E1lise%20cr%EDtica.pdf. Acesso em 30 nov. 2014.

BLOG DO PLANALTO. **O Pronatec será fator de organização da oferta de formação e qualificação profissional.** Brasília, 28 de abril de 2011. Dísponível em

<http://blog.planalto.gov.br/o-pronatec-sera-fator-de-organizacao-da-oferta-de-formacao-e-capacitacao-profissional/>. Acesso 21 nov. 2014.

BOITO. A. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo.** Edição de 2012 do Fórum Econômico da Fundação Getúlio Vargas. São Paulo: 2012. 15 p . Disponível em: <http://eesp.fgv.br/sites/eesp.fgv.br/files/file/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf.> Acesso em: 13 dez. 2014.

BOITO. A. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil.** Campinas: UNICAMP, 1998. 290 f. Tese (Livre-Docência)-Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

BOURDIEU, P. (coord.) A. Accardo; G. Balazs, et.al. **A miséria do mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL, Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador. **Resolução nº 333, de 10 de julho de 2003**. Disponível em <http://www.trabalho.pr.gov.br/cqp/Resolucao_Pnq_2003_07.pdf>. Acesso em 11 dez. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Pronatec Brasil Sem Miséria Mulheres Mil.** Brasília, 2014a. Disponível em <http://www.brasilsemmiseria.gov.br/documentos/cartilha_mulheres_mil,P202014.pdf.pagespeed.ce.syzUCbLNs3.pdf.> Acesso em 21 jan. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Apresentação Pronatec: Ações de Inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação Profissional**. Brasília, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Exercício de 2013.** Brasília, 2014c. Disponível em <file:///C:/Users/user/Downloads/relatorio_gestao_exercicio_2013_setec%20(4).pdf.> Acesso em 13 jan. 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. **Ministro e reitores vão firmar plano de metas dos institutos federais.** Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15453:ministro-e-reitores-vao-firmar-plano-de-metas-dos-institutos-federais&catid=209&Itemid=86> Acesso em 03. Mai. 2015

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 out. 2011. Disponível em: < http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=27/10/2011>. Acesso em: 20 abr. 2015

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 12.816 de 05 de junho de 2013.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 jun. 2013. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=06/06/2013 >. Acesso em: 20 abr. 2015

BRASIL. Ministério da Educação e Trabalho. **Portaria nº 168 de 07 de março de 2013.** Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/port_168_070313.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência para a Bolsa-Formação Trabalhador no âmbito do Pronatec.** Brasília, 2012. Disponível em <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013021105817732documento-referencia_bolsa_formacao_trabalhador.pdf.> Acesso em 11 out. 2014.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS.** Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **PRONATEC: Brasil sem miséria.** 2014**.** Disponível em: <http://www.brasilsemmiseria.gov.br/documentos/cartilha_mao_de_obraEpronatec_,P20148x21_2014,P20-,P20nova.pdf.pagespeed.ce.golKtbsDKX.pdf> Acesso em 20 abr. 2015

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Resolução nº 258, de 21 de dezembro de 2000.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2000. Disponível em: < http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BE914E6012BE9F9D1443704/r_20001221_258a.pdf> Acesso em 20 abr. 2015

BRASIL. Presidência da República. Controladoria Geral da União. Secretaria Federal de Controle Interno. **Relatório de Auditoria Anual de Contas.** Unidade Auditada: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, exercício de 2013. Brasília, 2014b. Disponível em <http://sistemas.cgu.gov.br/relats/uploads/RA201406282.pdf.> Acesso em 30 nov. 2014.

CASTIONI, R. **Planos, Projetos e Programas de educação profissional: agora é a vez do PRONATEC.** Revista Sociais e Humanas. Santa Maria, v. 26, n. 01, p. 25-42. jan/abr 2013. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/sociaisehumanas/article/view/5921>. Acesso em 24 jan. 2014.

CASTRO, A. T. B. **O novo desenvolvimentismo e a nova face das políticas compensatórias.** Revista Políticas Públicas, São Luís, v. 17, n.02, p. 362-366, jul/dez. 2013. Disponível em http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo4-desigualdadessociaisepoliticaspublicas/onovodesenvolvimentismoeanovafacedaspoliticascompensatorias.pdf. Acesso em 30 nov. 2014.

CIAVATTA, M. **Educação Básica e Educação Profissional – descompassos e sintonia necessária.** In: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R. EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 67-100.

COIMBRA, C.; NASCIMENTO, M. L. **Programas compensatórios: seduções capitalistas?** Niterói: Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2005.

Disponível em http://www.slab.uff.br/images/Aqruivos/textos_sti/Cec%C3%ADlia%20Coimbra/texto27.pdf. Acesso em 08 jan. 2015.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Relatório de Sustentabilidade 2013.** Brasília, 2014. Disponível em <http://relatoriosustentabilidade.portaldaindustria.com.br/sites/default/files/cni-relatorio-de-sustentabilidade.pdf.> Acesso em 23 nov. 2014.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Escuta,1998.

DRAIBE, S. M. **O sistema Brasileiro de proteção social: o legado desenvolvimentista e a agenda recente de reformas.** Cadernos de Pesquisa nº 32. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas- NEPP. Universidade Estadual de Campinas, 1998. Disponível em <http://www.nepp.unicamp.br/arquivos/caderno%2032.pdf.> Acesso em 28 nov. 2014.

ENEJA (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultas/os, XIII), setembro de 2013. Natal, RN. **Relatório Parical do XIII ENEJA**, 2013. Disponível em < http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-pos-graduacao/stricto-sensu/ppgep/documentos/mocao-de-apoio-a-carta-de-natal/view>

FARIA FILHO, L. M. de. **República, trabalho e educação**: a experiência do Instituto João Pinheiro (1909-1934). Bragança Paulista: EdUSF, 2001.

FERREIRA, E. B. O Proeja e o direito à formação integrada: limites, avanços e possibilidades de implantação. In: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 101-120.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, E. C. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. In: **Educação e Realidade**: EJA e Educação Profissional. Vol.1, nº. 1. Porto Alegre: UFRGS/ Faculdade de Educação, 2010.

FERREIRA, E. B.; RAGGI, D. G.; RESENDE, M. J. F. **A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições.** 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, 2007. Disponível em http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3196--Int.pdf. Acesso em 30 dez. 2014.

FÓRUM EJA DO ESPÍRITO SANTO. **Manifesto do Fórum de Educação de Jovens e Adultas/os do Espírito Santo em defesa do Proeja.** Espírito Santo, 2013. Disponível em: < xa.yimg.com/kq/.../Manifesto+Fórum+EJA+em+defesa+do+Proeja.pdf> Acesso em 20 abr. 2015

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** São Paulo: Graal, 2013.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica: Curso no Collège de France (1978-1979).** São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **O Governo de Si e dos Outros: curso no Collège de France (1982-1983).** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder.** In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Michel Foucault: uma estratégia filosófica –além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território e População: Curso no Collège de France (1977-1978)**, São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho.** In: RABINOW, P.; RABINOW, H. Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II**. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. v. 2.

FOUCAULT. **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FRANZOI, N. L.; SILVA, C. O. B.; COSTA, R.C. D. **Proeja e Pronatec: ciclo de políticas, políticas recicladas.** Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 84-100, 2013 – ISSN: 1982-3207. Disponível em http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/viewFile/45658/28838. Acesso em 07 nov. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **A educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio.** Disponível em http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/37724. Acesso em 11 nov. 2014.

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

FRIGOTTO, G. **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 25 ago. 2013.

FRIGOTTO, G. **Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.) A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b, p.

25-53. Disponível em http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/004669. Acesso em 08 jan. 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/004669. Acesso em 08 jan. 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso controvertido.** Revista *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17> Acesso em 22 jun. 2013.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GONÇALVES, R. **Nacional-desenvolvimentismo às Avessas.** Disponível em http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area4/area4-artigo19.pdf. Acesso em 10 dez. 2014.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HECKERT, A. L. C. ROCHA, M. L. **A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida.** Psicologia & Sociedade, v. 24, Especial, p. 85-93, 2012. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24nspe/13.pdf. Acesso em 07 jan. 2015.

HECKERT, A. L. E.; NEVES, C. A. **Modos de formar e modos de intervir: quando a formação se faz potência de produção de coletivo.** In: PINHEIRO, Roseni et. at (org). Trabalho em equipe sob o eixo da integralidade: valores, saberes e praticas. Rio de Janeiro: IMS/UERJ- CEPESC- ABRASCO. 1°edição, 2007.

HECKERT, Ana Lucia C. **Escuta como cuidado: o que se passa nos processos de formação e de escuta?** In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. de. (Org.). *Razões públicas para a integralidade em saúde*: o cuidado como valor. 1 ed. Rio de Janeiro: Abrasco. p. 199-212, 2007.

HILLESHEIM, B.; CRUZ, L. R. **Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações.** Psicologia & Sociedade, v. 20, n. 2, p.192-199, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n2/a06v20n2.pdf. Acesso em 15 mar. 2015.

IFES (Instituto Federal do Espírito Santo). **PDI do Ifes 2014** Vitória 2014 <Disponível em http://ifes.edu.br/institucional/766-pdi-do-ifes>. Acesso em 20 dez. 2014.

IFES (Instituto Federal do Espírito Santo). **Indicadores 2012.** Vitória, 2012. Disponível em: <http://prodi.ifes.edu.br/Ler.aspx?t=Pagina&Pag=59> Acesso em 14 jan. 2015.

KUENZER, A. Z. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf. Acesso em 25 ago. 2013.

KUENZER, A. Z**. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências.** In.: FERRETI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, M. R. N. (Org.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 127-140;

LAMOSO, L. P. **"Neodesenvolvimentismo" brasileiro: implicações para a integração regional no âmbito do Mercosul.** Soc. & Nat., Uberlândia, ano 24, n. 3, 391-404, set/dez. 2012. Disponível em http://www.seer.ufu.br/index.php/sociedadenatureza/article/view/17470. Acesso em 30 nov. 2014.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr, n.19, 2002.

LARROSA, J. **Experiência e Alteridade em Educação.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898. Acesso em 25 maio de 2014.

LIMA FILHO, D. L. **A "feliz aliança" entre educação, desenvolvimento e mobilidade social: elementos para uma crítica à nova roupagem do capital humano.** Trabalho & Educação, v. 12, nº 2, jul/dez 2003. Disponível em http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1217/980. Acesso em 31 jan. 2015.

LIMA FILHO, D. L. **Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional.** Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 269-301, jul./dez. 2002.

LIMA, M. **A educação profissional no Governo Dilma: PRONATEC, PNE, DCNEMs.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre, v.28, n.2, p. 495-513 mai/ago. 2012a. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/37418/24159>. Acesso em 31 out. 2013.

LIMA, M. **O Desenvolvimento Histórico do Tempo Socialmente Necessário para a Formação Profissional: do modelo correcional-assitencialista das Escolas de Aprendizes ao Modelo tecnológico-fragmentário dos CEFETE(s).** Vitória: Autor, 2010.

LIMA, M. **Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs.** Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.21, n.2, p.73-91, mai./ago 2012b.

LIMA, M.; ZANDONADE, V. **Expansão da Rede Federal da Educação Profissional no Brasil: da homogeneidade para baixo à heterogeneidade para cima.** Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 12, n. 1, jan./jun. 2012.

LOBO, L. F**. Os Infames da História: pobres, escravos e deficientes no Brasil.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, M. C. **Políticas de Inclusão e governamentalidade.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 153-169, maio/ago, 2009. Disponível em http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8297. Acesso em 06. fev. 2015.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. **Inclusão, biopolítica e educação.** Educação, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013. Disponível em http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942. Acesso em 06 fev. 2015.

LOURAU, R. **Implication et surimplication.** Revue du MAUSS (Mouvement Anti-Utilitariste dans les Sciences Sociales), nº. 10, 4º trimestre, 1990. Tradução: Ana Paula Jesus de Melo. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/24805135/1970542536/name/UNKNOWN_PARAMETER_VALUE.> Acesso em 24 mar. 2014.

LUCINDO, L. B. P. **Proeja FIC no município de São Mateus: leituras de experiências de formação inicial.** 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pó-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

LULA, E. **Sistema 'S' - com mais de 60 anos, é hora de reformar.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Desafios do Desenvolvimento, Ano 5, Edição 44, 08 jun. 2008. Disponível em http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1196:reportagens-materias&Itemid=39. Acesso 11 mar. 2015.

MACHADO, L. D.; LAVRADOR, M. C. C. **As políticas que incidem sobre a vida.** In: Estudos e pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, ano 10, nº1, p. 118-133, 2010.

MACHADO. M. M; GARCIA, L. T. **Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultas/os.** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultas/os, Vol. 1, nº 1, p. 45-64, 2013. Disponível em <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultas/os/article/view/243> Acesso em 22 jun. 2013.

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

MELO, P. E.; ROCHA, M. L. **Poder e Trabalho na escola: práticas inclusivas em discussão.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 14, n.2, p. 81-94, dez. 2008. Disponível em http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/viewFile/332/360. Acesso em 09 jan. 2015.

MIGUEL, R. M. **Projovem Adolescente em Venda Nova do Imigrante-ES e a vida dos jovens: conexões, capturas, escapes e apropriações.** Vitória: UFES, 2014. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MONTEIRO, A.; COIMBRA, C.; MENDONÇA FILHO, M. **Estado democrático de direito e políticas públicas: estatal é necessariamente público?** Psicologia & Sociedade; 18 (2): 7-12; mai./ago. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n2/01.pdf. Acesso 01 set. 2013.

MORAES, M. **PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual.** In: MORAES, M.; KASTRUP, V. Exercícios de ver e Não Ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010, p. 26-51.

MOURA. D. H. **O Proeja e a necessidade de formação de professores.** Boletim Salto para o Futuro: EJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio. MEC/SEED: setembro 2006, p.76-93. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf. Acesso em 18 ago. 2014.

MOVATE (Movimento de Valorização e Articulação dos Trabalhadores em Educação do MEC). **Pronatec: Retorno à década de 90?** Brasília, DF. 2012. Disponível em: <http://www.movate.org/2012/05/Pronatec-retorno-decada-de-90.html 22/05/12.> Acesso em 25 abr. 2014

MOVATE (Movimento de Valorização e Articulação dos Trabalhadores em Educação do MEC). **Pronatec: O que fica com os FIC?** Brasília, DF. 2014. Disponível em: < http://www.movate.org/2014/04/Pronatec-o-que-fica-com-os-fic.html 23/04/14.> Acesso 25 abril 2014.> Acesso em 25 abr. 2014

NASCIMENTO, M, L; SCHEINVAR, E. **As tensões como potência na prática profissional.** PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v. 40, n. 2, p. 168-173, abr./jun. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/teo/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/4192/4529> . Acesso em 18 fev. 2015.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza.** Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em <http.//www.ced.ufsc.br/núcleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 15 out. 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e Adultas/os como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** In.: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Educação de jovens e adultas/os: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

OLIVEIRA, R. **Formação profissional e mercado de trabalho: o ensino de segundo grau e a profissionalização em questão na década de 1980.** In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (orgs.) A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 151-163. Disponível em http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/004669. Acesso em 08 jan. 2015.

ORLANDI, L. B. L. **Que estamos ajudando a fazer de nós mesmos?** In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA NETO, A. (Org.). Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscheanas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 217-238.

PAIVA, J. **Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional e EJA.** In: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R. EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 45-66.

PASSOS, E.; BARROS, R. B**. Por uma política da narratividade.** In: PASSOS, E. et. al. (orgs.) Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2012, p. 150-171.

PASSOS, E; BENEVIDES, R. **A humanização como dimensão pública das políticas de saúde.** Ciência & saúde coletiva [online] vol.10 nº3. Rio de Janeiro July/Sept. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000300014. Acesso em 24 set. 2012.

PEIXOTO, P. E. **Do PLANFOR ao PNQ: Uma análise comparativa sobre os planos de qualificação no Brasil.** Vitória: UFES, 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Política Social, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

PELBART, P. P. **Vida capital: ensaios de biopolítica.** São Paulo: Iluminuras, 2003.

Pesquisa Nacional por amostras de domicílios – **Pnad.** Rio de Janeiro, v. 32, p.1-134, 2012. Disponível em ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2012/Volume_Brasil/pnad_brasil_2012.pdf. Acesso 30 mar. 2015

PESSOA, F. Livro do desassossego. Disponível em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/clubedeleituras/upload/e_livros/clle000022.pdf. Acesso em 29 set. 2014.

PRATES, J. C. **Políticas Sociais e Neodesenvolvimentismo: o desafio de formar para além de procedimentalismos.** Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 13, n. 1, p. 01 - 08, jan./jun. 2014. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/18364/11749>. Acesso em 13 dez. 2014.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?.** São Paulo: Cortez, 2001.

REVEL, J. **Dicionário Foucault.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RIBEIRO, J**. Pronatec diante da inclusão excludente e da privatização da formação.** Revista Textual. v.2 n. 19. (maio 2014). Porto Alegre: Sinpro/RS. Disponível em http://issuu.com/sinprors/docs/sinpro_-_revista_textual_-_maio_201_0854b7c74dd581. Acesso em 01 nov. 2014.

ROCHA, M. **Educação e saúde: coletivização das ações e gestão participativa**. In MACIEL, I. (Org.). Psicologia e educação: novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001. p.213-229. Disponível em www.abrapso.org.br/.../GestaoParticipativa.rtf Acesso em 01 dez.2012.

ROCHA, M. L. **Inclusão ou exclusão: Produção de subjetividade nas praticas de formação.** Psicologia em Estudo, V. 13, n. 3. Maringa. Jul. set 2008. pp. 477-484. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722008000300008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 09 jan. 2015.

ROLNIK, S. **Geopolítica da cafetinagem.** 2006. Disponível em http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Geopolitica.pdf. Acesso em 27 dez. 2014.

SANTOS, M. I.; RODRIGUES, R. O. **Relações entre o público e o privado na educação profissional e tecnológica: alguns elementos para a análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).** Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 1, n.2, 2012. Disponível em http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/view/65. Acesso em 23 jan. 2014.

SANTOS, S. V**. Da Educação Profissional para o emprego, no PIPMO, para a Educação Profissional para a empregabilidade no PLANFOR.** In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia : Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

SANTOS, W. G. **Cidadania e Justiça.** Rio de Janeiro: Editora Campus, 1979.

SCHEINVAR, E. **A produção da condição de risco como estratégia das políticas de proteção social.** In: Silene de Moraes Freire. (Org.). Direitos Humanos. Violência e pobreza na América Latina contemporânea. 1a. ed. Rio de Janeiro: Letras e Imagem, 2007.

SCHEINVAR, E. **Inclusão como estratégia de governamentalidade.** Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso), v. ano VI, p. 11-27, 2008.

SCOPEL, E. G. **Olhares acerca do processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Jovens e Adultas/os no contexto do Ifes *campus* Vitória.** Vitória: UFES, 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SCOPEL. E. G; ZEN, E. T; FERREIRA, M. J. R; AMPARO, Z. T. S. Tecendo reflexões sobre as percepções, as vivências e os saberes dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultas/os: contribuições da Reunião Intermediária na formação humana e profissional de alunos e professores do Proeja. In: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 143-166.

SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). **Relatório de Ações Sociais – 2013.** Rio de Janeiro, abril de 2014. Disponível em <http://www.senac.br/institucional/senac/senac-em-numeros.aspx>. Acesso em 23 nov. 2014.

SENELLART, M. **Situação do curso.** In: Segurança, Território e População. Curso no Collège de France (1977- 1978), São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica). **Carta Aberta de Repúdio ao Pronatec Aprovada na 121ª Plenária Nacional** – Brasília, abril de 2014. Disponível em <http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=1185:Pronatec-confira-a-carta-de-repudio-aprovada-na-121o-plena&catid=1:latest-news&Itemid=75.>. Acesso em 20 abr. 2015.

SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica). **Moção de Repúdio Sinasefe Natal.** Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/repudio_pronatec%20-%20SINASEFE%20Natal%20(1).pdf>. Acesso 18 mar. 2015.

SISCÚ, J.; PAULA, L. F. de.; MICHEL, R. **Por que um Novo-Desenvolvimentismo?** Jornal dos Economistas n°. 186, janeiro de 2005, p. 3-5. Disponível em http://www.ie.ufrj.br/moeda/pdfs/novo-desenvolvimentismo_jornal.pdf. Acesso em 27 set. 2014.

TEDESCO, S. H.; SADE, C.; CALIMAN, L. **A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer.** Fractal, Rev. Psicol., v. 25 – n. 2, p. 299-322, Maio/Ago. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000200006. Acesso em 28 jun. 2014.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. **Inclusão e governamentalidade.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300015&script=sci_arttext. Acesso em 05 fev. 2015.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. **Inclusão, exclusão, in/exclusão.**Verve, 20: 121-135, 2011. Disponível em http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118. Acesso em 06 fev. 2015.

VEYNE, P. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história.** 4a ed. revisada. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

WEINSTEIN, B. **A (re) formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964).** São Paulo: Cortez, 2000.

ANEXOS

ANEXO A – PARCEIROS DEMANDANTES DO PRONATEC BOLSA-FORMAÇÃO E RESPECTIVAS CARACTERÍSTICAS

Parceiros demandantes do Pronatec Bolsa-Formação e respectivas características

Demandante	Modalidade da Demanda	Tipo de Demanda	Público Beneficiário	Unidade Demandante
Secretarias de Estado e do Distrito Federal de Educação	Pronatec Jovem Técnico Concomitante	Compartilhada	Estudantes do ensino médio da rede pública	Unidades de ensino da educação básica, que tenham ensino médio, e/ou secretaria estadual e distrital de educação
	Pronatec Jovem FIC	Compartilhada	Estudantes do ensino médio da rede pública	Unidades de ensino da educação básica, que tenham ensino médio, e/ou secretaria estadual e distrital de educação
Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome	Pronatec Brasil sem Miséria	Compartilhada	Cadastrados no CadÚnico	Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), vinculados às prefeituras e/ou secretarias estaduais de assistência social
	Pronatec Mulheres Mil	Exclusiva	Mulheres cadastradas no Cadúnico	
	Pronatec Sistema Socioeducativo Aberto	Compartilhada	Jovens/adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto	
	Pronatec Vira Vida	Exclusiva	Jovens em situação de vulnerabilidade social que participam do Projeto Vira Vida.	
Ministério do Trabalho e Emprego	Pronatec Seguro-Desemprego	Prioritária	Beneficiários do seguro-desemprego	Sistema Nacional de Emprego (SINE) e outras agências do trabalhador
	Pronatec Aprendiz	Exclusiva	Participantes do Programa Jovem Aprendiz	
	Pronatec Certific	Exclusiva	Cidadãos interessados em realizar processo de certificação de saberes	
	Pronatec ProJovem Trabalhador	Exclusiva	Jovens que participam do ProJovem Trabalhador	
	Pronatec Trabalhador	Compartilhada	Trabalhadores	
Ministério do Turismo	Pronatec Copa	Compartilhada	Trabalhadores que atuam ou pretendem atuar nos setores de turismo, hospitalidade ou lazer	Secretarias estaduais e municipais de turismo que tenham ensino médio, e/ou secretaria estadual e distrital de educação
	Pronatec Copa na Empresa	Exclusiva	Trabalhadores que atuam nos setores de turismo, hospitalidade ou lazer	Empresas do setor de turismo, hospitalidade e lazer que tenham ensino médio, e/ou secretaria estadual e distrital de educação.
	Pronatec Copa Social	Compartilhada	Jovens em situação de vulnerabilidade, no âmbito do Projeto Vira	SESI

			Vida.	

Fonte: SETEC

Parceiros demandantes do Pronatec Bolsa-Formação e respectivas características
(continuação 1)

Demandante	Modalidade da Demanda	Tipo de Demanda	Público Beneficiário	Unidade Demandante
Ministério da Defesa	Pronatec Exército	Exclusiva	Praças do Exército, Aeronáutica e Marinha em prestação de Serviço Militar	Comando local do Exército
	Pronatec Aeronáutica	Exclusiva		Comando da Aeronáutica
	Pronatec Marinha	Exclusiva		Comando da Marinha
	Pronatec Exército Reserva	Compartilhada	Praças do Exército que deram baixa do Serviço Militar, nos últimos 12 meses, e Atiradores de Tiro de Guerra	Organizações militares
	Pronatec Aeronáutica Reserva	Compartilhada	Praças da Aeronáutica que deram baixa, do Serviço Militar, nos últimos 12 meses	Comando da Aeronáutica
	Pronatec Marinha Reserva	Compartilhada	Praças da Marinha que deram baixa do Serviço Militar, nos últimos 12 meses	Comando da Marinha
	Pronatec Marinha Mercante	Compartilhada	Trabalhadores que atuam ou pretendem atuar no setor aquaviário	Órgãos de execução do sistema de ensino profissional marítimo
Ministério da Cultura	Pronatec Cultura	Compartilhada	Trabalhadores para atender as demandas do mercado cultural	Secretarias estaduais e municipais de cultura
Ministério da Pesca e Aquicultura	Pronatec Pesca e Aquicultura	Compartilhada	Pescadores e aquicultores que atuam ou pretendem atuar nos setor pesqueiro e aquícola	Superintendências federais da pesca e aquicultura
Ministério da Previdência Social	Pronatec Reabilitação Profissional	Compartilhada	Trabalhadores em processo de reabilitação profissional	Postos do INSS
Ministério da Agricultura	Pronatec Agro	Não informado	Não informado	Não informado
Ministério do Desenvolvimento Agrário	Pronatec Campo	Compartilhada	Público da agricultura familiar, povos e comunidades tradicionais e da Reforma Agrária	EMATER, ATER, SEAPROF, Sindicatos
Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior	Pronatec Brasil Maior	Compartilhada	Trabalhadores para os setores relacionados ao Plano Brasil Maior	Entidades representativas da indústria

Fonte: SETEC

Parceiros demandantes do Pronatec Bolsa-Formação e respectivas características
(continuação 2)

Demandante	Modalidade da Demanda	Tipo de Demanda	Público Beneficiário	Unidade Demandante
Ministério das Comunicações	Pronatec Comunicações	Compartilhada	Trabalhadores que atuam ou pretendem atuar nas áreas de produção, programação e distribuiçãode inf/dados sobre plataformas de radiodifusão ou telecom.	Prefeituras participantes do programa Cidades Digitais, associações/federações de empresas do setor convenentes do programa de Conteúdos Digitais Criativos
Ministério da Justiça	Pronatec Sistema Prisional	Compartilhada	Privados de liberdade em regime aberto e semiaberto e egressos de estabelecimentos penais	Unidades prisionais secretarias estaduais de administração prisional ou órgãos congêneres. Grupo de Monitoram. da Execução Penal vinculado ao Conselho Nacional de Justiça
	Pronatec Sistema Prisional em Regime Fechado	Exclusiva	Cumpridores de penas sistemas penitenciários em regime fechado	
Ministério da Integração Nacional	Pronatec Defesa Civil	Exclusiva	Pessoas que atuam, direta/indiretamente, em atividades relacionadas à defesa civil	Coordenações locais de defesa civil
SETEC e SESu/MEC	Pronatec Serviços Públicos	Não informado	Não informado	Não informado
Secretaria de Portos/PR	Pronatec Portuários	Compartilhada	Trabalhadores que atuam ou pretendem atuar no setor portuário.	Órgãos de execução do sistema de ensino profissional marítimo. Órgão de gestão de mão de obra portuária
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/MEC	Pronatec ProJovem Urbano	Exclusiva	Jovens que participam do ProJovem Urbano	Secretarias municipais e estaduais de educação
	Pronatec EJA FIC	Compartilhada	Alunos matriculados no ensino fundamental EJA, com idade ≥ a 15 anos, e no ensino médio EJA, com idade ≥ a 18 anos	Secretarias municipais e estaduais (órgãos gestores da EJA)
	Pronatec EJA Técnico Concomitante	Compartilhada	Egressos do ensino fundamental, inclusive na modalidade EJA e do ProJovem Urbano, com idade ≥ a 18 anos	Secretarias municipais e estaduais (órgãos gestores da EJA e do ProJovem)
	Pronatec EJA Técnico Integrado	Exclusiva		
Secretaria de Direitos Humanos/PR	Pronatec Sistema Socioeducativo aberto	Compartilhada	Jovens e adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto	Órgãos municipais de execução do sistema socioeducativo
	Pronatec Sistema Socioeducativo fechado	Exclusiva	Jovens e adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio fechado	Órgãos estaduais de execução do sistema socioeducativo
	Pronatec Viver sem Limite	Prioritária	Pessoas com deficiência	Órgãos de gestão da política e entidades representativas da soc. civil
	Pronatec Pop Rua	Exclusiva	Pop. em situação de rua	Não informado
Secretaria Nacional da Juventude/PR	Pronatec Juventude Viva	Exclusiva	Jovens em situação de vulnerabilidade social	Não informado

Fonte: SETEC

Anexo B – MOÇÃO SOBRE O PRONATEC (APOIO À CARTA DE NATAL 2013)

Moção sobre o PRONATEC: apoio à Carta de Natal 2013 (apresentada pelos GTs 9 e 18).

MOÇÃO DE APOIO

Nós, educadores reunidos na 36ª Reunião Anual da Anped, realizada no *Campus* Samambaia da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, no período de 29/09 a 02/10/2013, tendo em vista nossa posição contrária ao conteúdo da Lei que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, tornamos público nosso apoio à Carta de Natal 2013, anexa, aprovada pelos participantes do II Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, realizado em Natal, no período de 06 a 09 de agosto de 2013.

ANEXO

CARTA DE NATAL 2013

Excelentíssimo senhor Ministro da Educação

Senhor Aluízio Mercadante

No período de 06 a 09 de agosto de 2013, o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte realizou o II Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional (http://www2.ifrn.edu.br/coloquioeducacao2013). O evento contou com a participação de reconhecidos pesquisadores, de professores e de estudantes de pós-graduação, especialmente, dos campos trabalho e educação, educação de jovens e adultos e educação profissional em suas conferências, mesas redondas e comunicações orais. Estiveram presentes ao evento profissionais vinculados aos Institutos Federais de todas as regiões do país. O Colóquio alcançou cerca de 600 inscritos.

Ao final do evento foi aprovada, em plenária, carta dirigida a Vossa Excelência com o seguinte teor:

O PRONATEC, Programa instituído pela Lei nº 12.513/2011, prevê o financiamento público em organizações privadas, com prioridade para as do sistema "S", para que estudantes do ensino médio propedêutico público estadual possam fazer cursos técnicos na forma concomitante nessas organizações e também cursos de curta duração formação profissional inicial e continuada (FIC) para jovens e adultos trabalhadores. São 24 bilhões de reais (BRASIL, 2012) cuja maior parte destina-se ao

Moção sobre o PRONATEC: apoio à Carta de Natal 2013 (apresentada pelos GTs 9 e 18).

sistema "S", inclusive, para financiar a "expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem.

O PRONATEC tangencia ou desconsidera problemas fundamentais da EPT, tais como a formação integral dos estudantes, a integração com a educação básica com compromisso de elevação de escolaridade dos trabalhadores, a formação inicial e continuada de professores, o financiamento e a pesquisa. A expansão "desenhada" ou "prometida" pelo PRONATEC induz a uma real expansão da rede privada de EPT, com financiamento público, mediante formas precárias e não integradas à educação básica.

O PRONATEC ainda contribui para desresponsabilizar os Estados da constituição de seus quadros docentes da EP – grande barreira à materialização do Brasil Profissionalizado –, pois, ao realizar as *parcerias* com o sistema "S" visando à concomitância, tende a diminuir as pressões sobre esses entes subnacionais por melhorias significativas na qualidade do EM proporcionado às classes populares. O Estado delega às entidades patronais a formação dos estudantes das redes públicas de ensino – e financia o processo –, concedendo-lhes o direito sobre a concepção de formação a ser materializada. Assim, também é ideia central a submissão da formação humana à pedagogia das competências e às necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, ao financiar cursos de curta duração, com natureza compensatória e de forma fragmentada, o PRONATEC tem concepção e prática oposta ao fortalecimento das concepções da integração e formação humana integral que vem sendo desenvolvidos na construção do ensino médio integrado e de outras políticas educacionais em curso, como é o caso do PROEJA.

Experiências anteriores similares ao PRONATEC, como foi o caso do PIPMO e do PLANFOR, já mostraram de modo claro que o aligeiramento e a fragmentação não são caminhos corretos a seguir. Pelo contrário, pode a curto prazo produzir estatísticas favoráveis, mas ao final de contas representam regressão educacional, desperdício de recursos públicos e vazias e inúteis promessas aos jovens e adultos trabalhadores, que uma vez mais serão iludidos e terão negados os seus direitos de uma educação e formação profissional de qualidade.

O PRONATEC constitui uma regressão, um retrocesso ao que a nação poderia esperar de um governo que foi longa e duramente construído em lutas históricas da sociedade brasileira com expectativas democráticas e populares e de superação das desigualdades sociais, econômicas e educacionais.

Por fim, o PRONATEC caracteriza-se como um arranjo, um remendo, uma ação de governo demasiadamente menor do que os estudantes adolescentes, jovens e adultos trabalhadores merecem, do que as condições econômicas atuais do país permitem, do que as nossas escolas historicamente qualificadas como os CEFETs e IFs podem

Moção sobre o PRONATEC: apoio à Carta de Natal 2013 (apresentada pelos GTs 9 e 18).

oferecer à sociedade e do que os seus professores são pedagogicamente e educacionalmente capazes de produzir.

Em razão do exposto, nós, os educadores reunidos no **II Colóquio Nacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**, solicitamos a revisão do conteúdo da Lei que instituiu o PRONATEC, para que essa possa efetivamente orientar a execução de uma política pública educacional voltada para a formação integral da classe trabalhadora e que, portanto, tenha qualidade socialmente referenciada; que o financiamento público seja destinado às instituições públicas; e que essa formação seja executada pelas redes públicas de educação do nosso país.

Anexo C – CARTA ABERTA DE REPÚDIO AO PRONATEC – SINASEFE

CARTA ABERTA DE R
APROVADA NA 121ª PLENÁR

Ao longo de toda a história brasileira, as políticas de educação profissional têm sido marcadas por ações e programas pulverizados, descontínuos e desarticulados, que se caracterizam por ofertar uma qualificação aligeirada e desintegrada da elevação da escolaridade. Apenas como exemplo, citamos o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra (PIPMO), implementado na Ditadura militar, o Plano Nacional de Educação Profissional (Planfor) do governo Fernando Henrique Cardoso e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) do governo Lula. No governo Dilma, vemos essa história se repetir por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

A categoria organizada de trabalhadoras e trabalhadores da educação básica federal, representada pelo SINASEFE, vem a público esclarecer os motivos pelos quais repudia o Pronatec.

O Pronatec é um programa elaborado dentro dos gabinetes, sem diálogo com a comunidade acadêmica e os movimentos sociais da educação, e desconsidera suas demandas e bandeiras, entre elas, e uma das mais importantes: dinheiro público para a escola pública.

O Pronatec fortalece a lógica de privatização do público quando, através do Bolsa-Formação, financia, com verbas públicas, cursos de qualificação oferecidos na rede privada e no Sistema Nacional de Aprendizagem do Comércio, da Indústria, entre outros, conhecido como Sistema S, repassando para tais instituições bilhões de reais, pois detêm a maioria esmagadora das matrículas.

O Pronatec fortalece o ensino privado em detrimento do público quando expande o FIES (Financiamento Estudantil) aos estudantes de ensino técnico para estudarem em escolas particulares, à semelhança do que ocorre nos cursos superiores, e por meio do FIES Técnico Empresa faz empréstimos aos empresários para a capacitação de seu quadro de funcionários, focada nos processos produtivos específicos da empresa, ao invés de concentrar esforços na ampliação da oferta de vagas na rede pública de ensino.

O Pronatec tem caráter eleitoreiro, pois promete atingir cerca de 8 milhões de jovens e adultos, mas desconsidera as reais necessidades de formação e de trabalho desse público. Embora as propagandas desse programa anunciem seu objetivo de fortalecer o ensino médio, na prática não é isso o que se vê. Majoritariamente, os cursos ofertados pelo Pronatec, tanto nas instituições públicas quanto privadas, são cursos aligeirados de qualificação, para atender a uma suposta demanda do mercado de trabalho local e/ou nacional. O programa está dissociado do sistema educacional e, portanto, nega a oferta de uma educação integral, que contribua para o atendimento de uma necessidade histórica das trabalhadoras e dos

EPÚDIO AO PRONATEC
A NACIONAL DO SINASEFE!

trabalhadores brasileiros, que é a elevação de sua escolaridade, através da garantia do direito à educação básica, incluindo o ensino médio.

A rapidez e o tecnicismo que marcam a oferta dos cursos do Pronatec, vão na contramão de um processo formativo que objetive a formação humana integral, em que o trabalho, e não o emprego, tenha centralidade e seja tomado como princípio educativo, integrado às dimensões da cultura, da ciência e da tecnologia.

Somos contra o Pronatec, pois ele precariza as relações e as condições de trabalho de milhares de servidores públicos e servidoras públicas dos Institutos Federais, ao estimular jornadas extras de trabalho em troca de bolsas, que não se caracterizam como salário e nem configuram vínculo empregatício, flexibilizando e fragilizando direitos trabalhistas.

A sobrecarga de trabalho dos servidores e das servidoras, provocada pela oferta do Pronatec, além de contribuir para o maior adoecimento dessa categoria, também precariza a qualidade do ensino e do atendimento aos estudantes, comprometendo o processo educativo.

Rejeitamos o Pronatec, pois ele não é capaz de oferecer à população jovem e adulta brasileira uma formação correspondente aos seus direitos. Direitos de acesso à educação básica completa, de qualidade, não apenas gratuita, mas efetivamente pública.

Por fim, repudiamos a postura do Governo Federal quando incentiva uma "oferta compulsória" do Pronatec aos Institutos Federais, atrelando os recursos destinados aos cursos regulares à oferta do Pronatec, conforme previsto no Ofício Circular nº 17/2013 de 18 de março de 2013 da Setec/MEC.

Defendemos uma política de educação profissional que utilize os recursos públicos para o fortalecimento das escolas públicas como centro da atuação do Estado no atendimento às demandas de formação profissional da população jovem e adulta. Uma política que promova processos formativos centrados no ser humano em sua integralidade, para além de uma capacitação pragmática e imediatista exigida pelos postos de trabalho do mercado capitalista.

Lutamos pela melhoria nas condições de trabalho e de vida de todos os trabalhadores e trabalhadoras brasileiras e por isso não podemos coadunar com um programa que vai em direção contrária aos nossos princípios. O SINASEFE seguirá em luta por uma educação efetivamente pública, laica, gratuita, de boa qualidade e socialmente referenciada!

121ª Plenária Nacional do SINASEFE

Brasília-DF, 27 de abril de 2014

Anexo D – MANIFESTO DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTAS/OS DO ESPÍRITO SANTO EM DEFESA DO PROEJA

Manifesto do Fórum de Educação de Jovens e Adultas/os do Espírito Santo em defesa do Proeja

O Fórum de Educação de Jovens e Adultas/os do Espírito Santo (FÓRUM EJA/ES) assumindo sua tarefa de acompanhamento das políticas públicas em nível nacional e local - no atual contexto de indução do governo federal em relação às políticas de formação do trabalhador com projetos distintos de formação por meio do que vem se configurando sob a nomenclatura de PROEJA NO PRONATEC - afirma sua rejeição ao que foi apresentado pelo governo federal como proposta e assume sua posição em defesa do fortalecimento do PROEJA em âmbito nacional e local, a partir das seguintes considerações:

1. O PROEJA é um Programa que se constituiu como marco na história da Educação de Jovens e Adultas/os integrada à Educação Profissional em nosso país, que busca superar a dualidade estrutural da educação brasileira. Conta no seu percurso de construção a mobilização e participação da sociedade civil, movimentos sociais, academia, militantes e órgãos públicos, resultando na indução do Estado pela criação do Decreto nº 5.478/05 e sua posterior atualização no Decreto nº 5.840/06 e implementação como perspectiva de política pública perene para formação de jovens e adultas/os trabalhadores, tendo a rede federal como lócus inicial de realização.

2. Após quatro anos de implementação do Programa o Seminário Nacional do PROEJA, realizado em Brasília nos dias 17 e 18 de novembro de 2011, reafirma a necessidade de cumprimento da obrigatoriedade da oferta do Programa pela rede federal, de acordo com a Lei nº 11.892/08 que cria os Institutos (IFES). O Seminário apontou também para a necessidade da escuta dos diferentes atores envolvidos, principalmente os alunos e professores para revisão do Documento Base a partir das experiências e demandas de formação e práticas dos sujeitos.

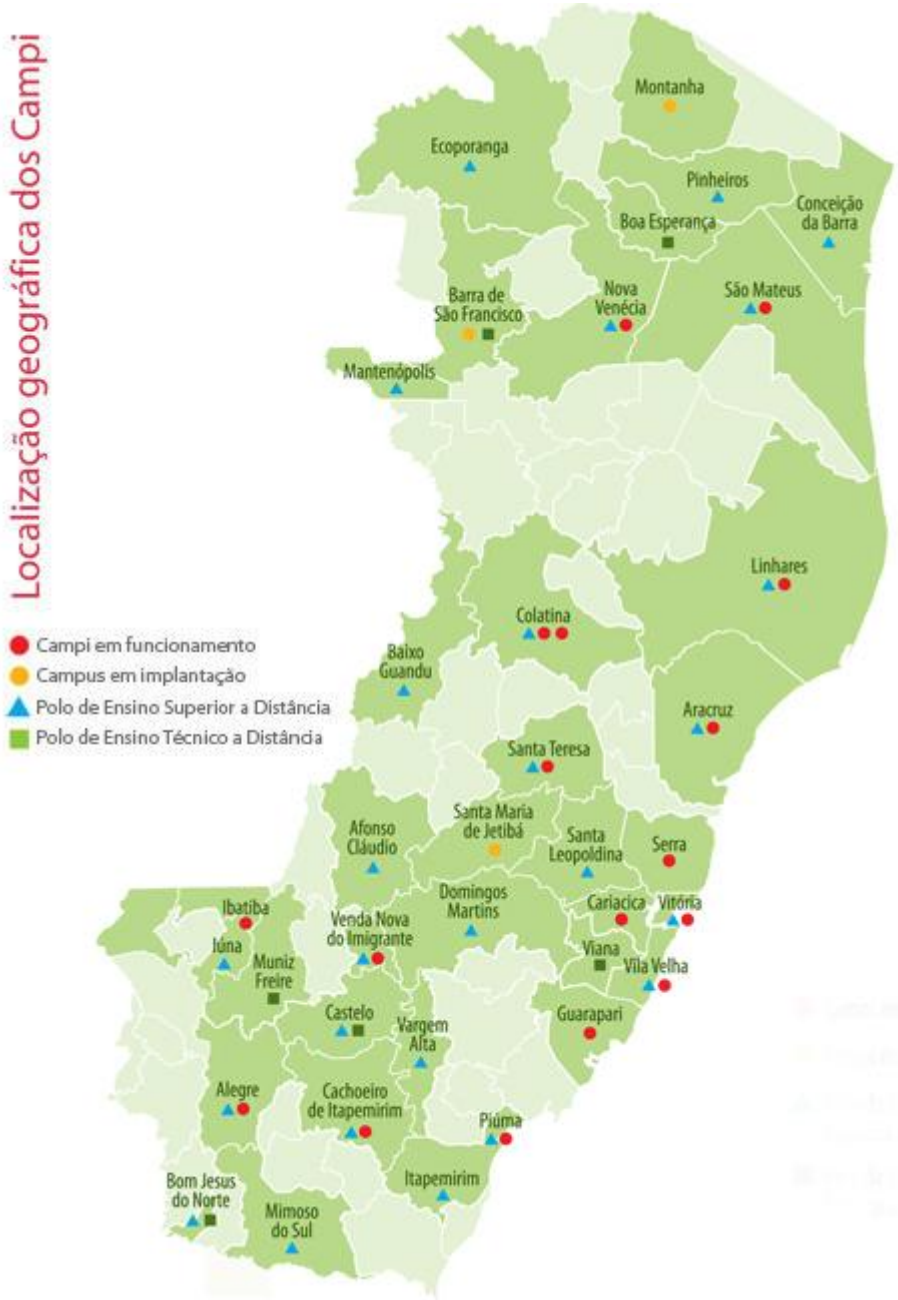
3. Durante a realização do II Encontro Regional dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultas/os da Região Sudeste (II EREJA), realizado em Belo Horizonte entre os dias 02 e 04 de maio de 2013, o FÓRUM EJA/ES se posicionou contrário à proposta do governo, tal com explicitada no documento em construção intitulado PRONATEC EJA, em função de sua incompatibilidade teórico-metodológica em

seus pressupostos e princípios que são antagônicos, tendo em vista a perspectiva de uma formação humana integral.

4. Em nível local, o Fórum EJA/ES reunido no dia 11 de junho de 2013 em Vitória, realizou o Seminário Temático intitulado PRONATEC EJA: percursos e percalços, tendo como objetivo refletir sobre o contexto de implementação do Pronatec EJA nas diferentes instituições públicas e privadas no Espírito Santo, em relação com as experiências do Proeja nas redes federal, estadual e municipal. Neste encontro, foi possível dialogar com os principais atores envolvidos na oferta dos Programas, em nível federal, estadual e municipais, incluindo o Sistema S. Como síntese dos debates, o Fórum produziu os seguintes encaminhamentos:

    - Rejeição à oferta do Pronatec EJA sob a forma concomitante, tal como vem sendo proposto pelo governo federal e materializado em nível local, pela oferta do Instituto Federal em seus diferentes campi;
    - O Pronatec representa a desconstrução da política pública de formação integral dos trabalhadores em seus aspectos político-pedagógico, de gestão e financiamento e de aligeiramento da formação;
    - Afirmação e fortalecimento da oferta do Proeja como uma das formas de oferta pelo Ifes e como política pública perene, com indução para as políticas estadual e municipais.

Anexo E – LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DOS CAMPI DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

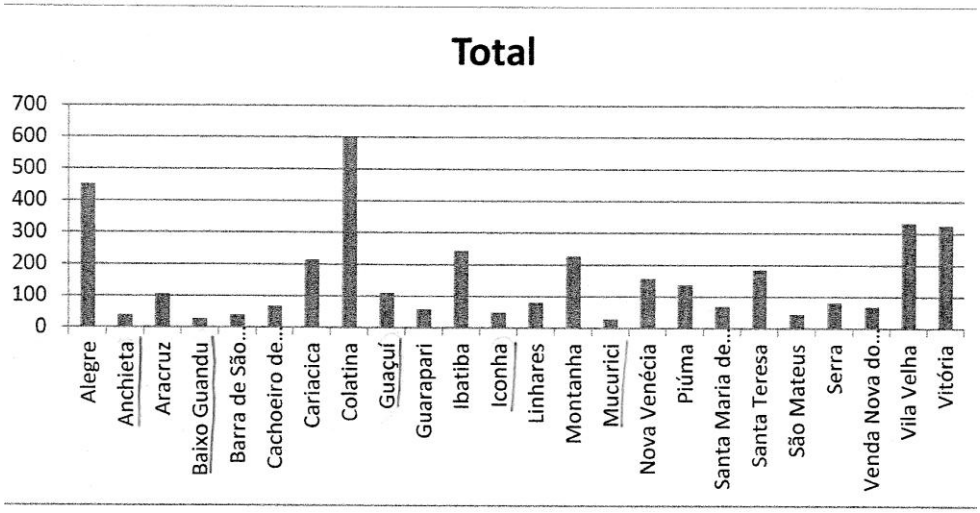


Anexo F – RESUMO DA EXECUÇÃO DO PRONATEC 2014 NO IFES

Resumo da execução do PRONATEC 2014

Execução 2014 - Relação de vagas por campus

Município	Total
Alegre	452
Anchieta	40
Aracruz	106
Baixo Guandu	28
Barra de São Francisco	40
Cachoeiro de Itapemirim	68
Cariacica	214
Colatina	603
Guaçuí	110
Guarapari	59
Ibatiba	244
Iconha	49
Linhares	81
Montanha	227
Mucurici	30
Nova Venécia	158
Piúma	137
Santa Maria de Jetibá	70
Santa Teresa	185
São Mateus	45
Serra	82
Venda Nova do Imigrante	69
Vila Velha	333
Vitória	326
Total	3756



ANEXO G – NOTA DE REPÚDIO PRONATEC SINASEFE NATAL E SINTEST/RN

NOTA DE REPÚDIO – PRONATEC

O SINASEFE Natal e o SINTEST/RN, pelas razões que seguem, externam seu veemente repúdio a continuidade das aulas do PRONATEC no IFRN durante o período de greve.

1. A manutenção das aulas do PRONATEC durante a greve que se inicia e a suspensão das aulas das disciplinas dos alunos regulares se configura como um ato de profundo desrespeito para com a categoria discente do IFRN. Essa deliberação quebra o principio da isonomia e cria duas qualidades de alunos nos campos do IFRN: aqueles que são afetados pelo movimento grevista (os alunos dos cursos regulares) e os que não são afetados por esse mesmo movimento (os alunos dos cursos de curta duração do PRONATEC). Tal medida é incompatível com a coerência política da categoria e com a responsabilidade ética de uma instituição centenária que sempre prezou pela manutenção da qualidade socialmente referenciada do seu ensino.

2. O PRONATEC formatado a partir de projetos de governos anteriores ao do PT-gestão (como os de FHC) e que foram objeto de intensos combates e críticas no tempo do PT-sindicato, não é um programa que se adequa ao Projeto Político e Pedagógico de nossa instituição, tendo em vista que fere a ideia fundamental de ensino integrado que é um dos pilares dos princípios emancipatórios e socialmente responsáveis que ajudaram a construir a credibilidade de nossa instituição. Sua implantação constitui-se como um retrocesso perigoso no que diz respeito aos avanços conquistados após as discussões e a consolidação de um projeto político e pedagógico em nosso instituto que prime pela qualidade social, pública, gratuita e de abrangência das práticas educacionais.

3. O PRONATEC vem sendo comparado a programas privatizantes, como o PLANFOR nos anos de 1990, que comprometem a qualidade social da educação. Inclusive instituições de respaldo e de renome nacional, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, afirmam em nota de moção que o Programa trata-se de uma iniciativa que provoca uma intensificação, precarização e fragmentação do trabalho docente nas redes públicas de educação, inclusive, com a concessão de bolsas de remuneração adicional para o trabalho nas atividades (34ª reunião da ANPED, 2011).

4. Essa realidade se evidencia em momentos como os de greve, em que os profissionais envolvidos no Programa são orientados a não paralisarem as suas atividades, sob o argumento de que recebem o fomento do Programa e, portanto, não podem suspender as atividades concernentes ao PRONATEC, entre outras.

5. Ainda sobre esta particularidade, repudiamos qualquer tentativa de pressão no IFRN em forçar os servidores a permanecer dando aulas no PRONATEC por meio de ameaças de corte de bolsas, de desligamento dos membros do programa a

partir da ameaça da convocação de professores externos para ministrar as aulas do programa durante a greve, em um flagrante movimento no sentido de implementar-se, além da precarização – conforme explicita a moção da ANPED - numa terceirização didático-pedagógica que compromete, desqualifica e desrespeita o trabalho dos servidores do IFRN.

6. Em vez de reforçar a implementação de uma política de cunho privatizante e de concessão de bolsas provisórias, como fomenta o PRONATEC, defendemos que a política nacional de expansão dos Institutos Federais seja protagonizada por meio da melhoria, consolidação e expansão das ações em desenvolvimento, como o ensino médio integrado, cursos subsequentes, de graduação – tecnologias e licenciaturas – e de pós-graduação, bem como da valorização, carreira e melhoria das condições de trabalho dos profissionais que integram a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Convocamos, a partir dessa nota de repúdio, técnicos, alunos e professores do IFRN a repudiar as deliberações no sentido da manutenção das aulas no PRONATEC durante a greve. Entendemos que essa opção enfraquece o movimento paredista, contribui para a fissura da unidade sindical e aprofunda a criação de duas subcategorias, tanto de alunos quanto de servidores (os que estão dentro e os que estão fora do PRONATEC), reforçando ainda mais o discurso de um governo que não se mostra engajado na melhoria das condições de trabalho e ensino no âmbito da rede federal, e se preocupa tão somente em produzir estatísticas por meio de programas que ferem os princípios fundamentais de uma educação ampla, emancipatória e socialmente referendada. Não podemos permitir que medidas como essa venham a comprometer nossa luta por uma educação de qualidade no Brasil