



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL

Marcos Ricardo de Lima

O simulacro do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC - no contexto do capitalismo híper-tardio do semiárido alagoano – 2011/2015

Rio de Janeiro

2017

Marcos Ricardo de Lima

**O simulacro do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego –
PRONATEC - no contexto do capitalismo híper-tardio do semiárido alagoano –
2011/2015**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Trabalho e política social.

Orientadora: Profa. Dra. Silene de Moraes Freire

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CCS/A

L732	Lima, Marcos Ricardo de O simulacro do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC - no contexto do capitalismo híper-tardio do semiárido alagoano – 2011/2015/ Marcos Ricardo de Lima. – 2017. 281 f. Orientadora: Silene de Moraes Freire. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Serviço Social. Bibliografia. 1. Educação profissional - Teses. 2. Pronatec - Teses. 3. Ensino técnico– Teses. I. Freire, Silene de Moraes II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Serviço Social. III. Título. CDU 376.6
------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Marcos Ricardo de Lima

**O simulacro do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego –
PRONATEC - no contexto do capitalismo híper-tardio do semiárido alagoano –
2011/2015**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Trabalho e política social.

Aprovada em 09 de outubro de 2017.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Silene de Moraes Freire (Orientadora)
Faculdade de Serviço Social - UERJ

Prof.^a Dr.^o Ney Luiz Teixeira de Almeida
Faculdade de Serviço Social - UERJ

Prof.^a Dr.^a Simone Eliza do Carmo Lessa
Faculdade de Serviço Social - UERJ

Prof.^a Dr.^a Larissa Costa Murad
Faculdade de Serviço Social - UERJ

Prof.^a Dr.^a Janete Luzia Leite
Escola de Serviço Social - UFRJ

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Emília e Pedro; e a minha neta Sofia

Pedro, que aos 09 anos teve que objetivar o seu primeiro sapato;

A Emília, por ter tido a infância roubada nos canaviais de Alagoas.

A Sofia que com sua inocência trouxe-me a renovação do amor

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho os meus sinceros agradecimentos:

A minha Orientadora, Dr^a Silene Freire, pelo incentivo, amizade, confiança e lições de vida, minha eterna gratidão, carinho e respeito;

Ao Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira, pela leitura atenta e pelas sugestões apresentadas no momento da qualificação;

Às Prof.^a Dr.^a Simone Eliza do Carmo Lessa, Prof.^a Dr.^a Larissa Costa Murad e a Prof.^a Dr.^a Janete Luzia Leite, pela disposição, leitura e colaborações e contribuições;

A Prof.^a Dr.^a Norma Alcântara e aos professores que lecionaram no DINTER;

Aos companheiros professores da UFAL/Campus do Sertão pela confiança e divisão das angústias na construção de uma universidade pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada nos Sertões das Alagoas: Aruã Lima, Gabriel Bádue, Mônica Regina, Carla Taciane, Flávio Aguiar, Ana Maria, Cezar Neri, Sheila Farias, Eltern Valle, Carlos Müller e Wagner Bijagô;

Aos companheiros professores, Talvanes Maceno, Eriberto Lessa, Gerson Guimarães, Marcus Swell Brandão e Adriana Cavalcanti, pelas diversas palavras de incentivos;

Aos colegas do DINTER, Diego Souza, Japson Gonçalves, Thaysa Barbosa, Elaine Nunes, Marli de Araújo, Edvania Francisca, Keila Oliveira, Adielma Lima, Sabrina França, Sueli Nascimento, Fabiano Santana e Izabel Novaes; pelo compartilhamento de momentos que deixarão saudades.

Um especial agradecimento a meus amigos Carlos e Janne Alves da Rocha, figuras humanas que praticam o mundo melhor que acreditam. Meus profundos e sinceros e agradecimentos;

As Professoras da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, Mônica Sarmento, Fatima Rebelo, Rosita Rodrigues, Irani Neves, Renilda de Melo, Marily Belarmino, pelo o esforço e contribuições possíveis na coleta dos dados;

As pessoas especiais das horas certas e incertas,IVALDO JACINTO, FELIPE NERI, AILTON SILVA, DIÓGENES RODRIGUES, CÍCERO ROSA, ELIENE MARA, ROSEANE SANTOS, TANIA CASSIANO e LUIZ TERTULINO.

A minha família, Lucas Ricardo, Suilamys Araújo, Sofia Lima, Cícera Rodrigues, Mirian Lima, Marcelo Ricardo, José Cícero Ricardo de Lima (*in memoriam*), Marcia Lima,

Maricélia Lima, Marilene Ricardo e Marta Rejane; Agradecimentos pelas orações e por acreditarem em mim.

- Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta. Conteve-se, notou que os meninos estavam pertos, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros. Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos; mas como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra. Olhou em torno, com receio de que, fora os meninos, alguém tivesse percebido a frase imprudente. Corrigiu-a, murmurando: - Você é um bicho, Fabiano.

Isto para ele era motivo de orgulho. Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades.

(Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, cap. II “Fabiano”)

Agora queria entender-se com Sinhá Vitória a respeito da educação dos pequenos. Certamente ela não era culpada.

Entregue aos arranjos da casa, regando os craveiros e as panelas de losna, descendo ao bebedouro com o pote vazio e regressando com o pote cheio, deixava os filhos soltos no barreiro, enlameados como porcos. E eles estavam perguntadores, insuportáveis. Fabiano dava-se bem com a ignorância. Tinha o direito de saber? Tinha? Não tinha.

- Esta aí.

Se aprendesse qualquer coisa, necessitaria aprender mais, e nunca ficaria satisfeito.

Lembrou-se de seu Tomás da bolandeira. Dos homens do sertão o mais arrasado era seu Tomás da bolandeira. Por quê? Só se era porque lia demais.

(Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, cap. II “Fabiano”)

RESUMO

LIMA, Marcos Ricardo. *O simulacro do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC – no contexto do capitalismo híper-tardio do semiárido alagoano – 2011/2015*. 2017. 281 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Faculdade de Serviço Social, Centro de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A presente tese é produto do nosso interesse em pesquisar a formação profissional de nível técnico no Brasil contemporâneo. Para nossa pesquisa, especificamente na modalidade da educação profissional faremos um recorte no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego- PRONATEC e sua conformação no semiárido alagoano. Portanto o presente estudo possui duas preocupações centrais: primeiro o modo como se deu e se desenvolveu a formação técnica no Brasil, com o recorte nos governos Dilma Rousseff. Importante frisar que, até então, o Partido dos Trabalhadores, possuía, ao longo de sua história, um acúmulo crítico da formação aligeirada e precarizada e traziam uma proposta de transformação, através do Estado, de mudanças na qualidade e ampliação do ensino técnico. Buscamos assim compreender porque os governos do PT, não apenas não conseguiram ultrapassar os limites do projeto neoliberal para a educação, como estreitaram as relações dessa formação com a reprodução de relações sociais de dependência, conformaram uma formação sem rupturas, esse aspecto é muito nítido na nossa investigação através dos estudos sobre o Pronatec. Nossa segunda preocupação é compreender como um projeto de formação profissional, como o Pronatec, se objetivou numa região como o semiárido alagoano, principalmente considerando essa região como uma singularidade dentro da particularidade da formação social tardia de Alagoas. Isto posto, apresentamos os estudos sobre o Pronatec como um recorte que faz parte de uma totalidade, mas que nas particularidades do desenvolvimento capitalista no Brasil, se realiza de forma concreta dentro das singularidades das diversas regiões, especialmente no semiárido do Nordeste brasileiro e alagoano.

Palavras-chave: Pronatec. Semiárido. Formação tardia. Educação profissional. Ensino técnico.

ABSTRACTC

LIMA, Marcos Ricardo. *The simulacrus of the Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC – in the contexto ofsemi arid hyprtardial capitalismo of the Alagoas – 2011/2015*. 2017. 281 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Faculdade de Serviço Social, Centro de Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This thesis is product of our interest to research the professional education at technical level in Contemporary Brazil. This research is focused specifically in the modality of professional education, through the frame of the Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC and its conformation in the semi arid region of Alagoas. This study has two central preoccupations: firstly the way how technical education was established and developed in Brazil, conceived during Dilma Rousseff's administration. It's important to highlight that up to this period, the Partido dos Trabalhadores had built throughout its history a critical theoretical accumulation on the precarious and fastened teaching and brought a proposal for transformation on quality and expansion of technical teaching by the State action. We search thus to comprehend why PT's government not only did not succeed to surpass the limits of neoliberal project towards education but straightened the relations between this education format with the reproduction of dependent social relations: built an education with ruptures, this aspect is very clear in our investigation through the studies on PRONATEC. Our second preoccupation is to comprehend how a project of professional teaching, such as PRONATEC, was based on a region as semi arid of Alagoas, considering most of all this region as a singularity within the particularity of late social formation of Alagoas. That said, we present the studies on PRONATEC as a clipping which is part of a totality that inside the particularities of capitalist development in Brazil take place concretely within the singularities of the different regions especially in the semi-arid of Brazilian Northeast and of Alagoas.

Keywords: PRONATEC. Semi arid. Late formation. Professional education. Technical education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Dados 2013 – Arapiraca – SEE/AL.....	121
Gráfico 2-	Vagas ofertadas por eixos no PRONATEC na forma FIC, cidade Arapiraca 2013.....	122
Gráfico 3-	Vagas ofertadas por eixo Fic na cidade de Arapiraca pelo PRONATEC 2014.1.....	122
Gráfico 4-	Vagas ofertadas por Curso Fic na cidade de Arapiraca pelo PRONATEC 2014.1.....	123
Gráfico 5-	Vagas ofertadas por Eixo Técnico na cidade de Arapiraca pelo PRONATEC 2014.1.....	123
Gráfico 6-	Vagas ofertadas por Curso Técnico na cidade de Arapiraca pelo PRONATEC 2014.1.....	124
Gráfico 7-	Vagas por curso técnico no PRONATEC 2015.1 na cidade de Arapiraca.....	124
Gráfico 8-	Vagas ofertada por Curso no PRONATEC na forma FIC, cidade Coruripe 2013.....	126
Gráfico 9-	Vagas ofertada por Eixo no PRONATEC na forma FIC, cidade Coruripe 2013.....	126
Gráfico 10-	Vagas ofertadas por Eixo Técnico na cidade de Coruripe pelo PRONATEC 2014.1.....	127
Gráfico 11-	Vagas ofertadas por Curso Técnico na cidade de Coruripe pelo PRONATEC 2014.1	127
Gráfico 12-	Vagas ofertadas por Eixo FIC na cidade de Coruripe pelo PRONATEC 2014.1.....	128
Gráfico 13-	Vagas ofertadas por Curso FIC na cidade de Coruripe pelo PRONATEC 2014.1.....	128
Gráfico 14-	Vagas ofertada por curso no PRONATEC na forma FIC, cidade	

	Maceió 2013.....	130
Gráfico 15-	Vagas ofertada por eixo no PRONATEC na forma FIC, cidade Maceió 2013.....	131
Gráfico 16-	Vagas de cursos técnicos por eixo no PRONATEC em 2014.1, na cidade de Maceió.....	131
Gráfico 17-	Vagas por curso técnico no PRONATEC em 2014.1, na cidade de Maceió.....	131
Gráfico 18-	Vagas de cursos FIC por eixo no PRONATEC em 2014.1, na cidade de Maceió.....	132
Gráfico 19-	Vagas por curso técnico no PRONATEC 2015.1 na cidade de Maceió.....	132
Gráfico 20-	Vagas por Eixo técnico no PRONATEC 2015.1 na cidade de Maceió.....	133
Gráfico 21-	Vagas ofertada por curso no PRONATEC na forma FIC, cidade Santana do Ipanema 2013.....	135
Gráfico 22-	Vagas ofertada por eixo no PRONATEC na forma FIC, cidade Santana do Ipanema 2013.....	135
Gráfico 23-	Vagas ofertadas por eixo Fic na cidade de Santana do Ipanema pelo PRONATEC 2014.1.....	136
Gráfico 24-	Vagas ofertadas por Curso Fic na cidade de Santana do Ipanema pelo PRONATEC 2014.1.....	136
Gráfico 25-	Vagas ofertadas por eixo/Curso técnico na cidade de Santana do Ipanema pelo PRONATEC 2014.1.....	137
Gráfico 26-	Vagas por curso e eixo técnico no PRONATEC 2015.1 na cidade de Santana do Ipanema.....	137
Gráfico 27-	Vagas ofertadas por curso no PRONATEC na forma FIC, cidade de Teotonio Vilela 2013.....	139
Gráfico 28-	Vagas ofertadas por eixos no PRONATEC na forma FIC, cidade	

	Teotonio Vilela 2013.....	139
Gráfico 29-	Vagas ofertadas por eixo técnico na cidade de Teotônio vilela pelo PRONATEC 2014.1.....	140
Gráfico 30-	Vagas ofertadas por Curso técnico na cidade de Teotônio vilela pelo PRONATEC 2014.1.....	140
Gráfico 31-	Vagas ofertadas por curso técnico na cidade de anadia pelo PRONATEC 2014.1.....	142
Gráfico 32-	Vagas ofertadas por eixo técnico na cidade de Anadia pelo PRONATEC 2014.1.....	142
Gráfico 33-	Vagas ofertadas por Eixo Técnico na cidade de BARRA DE SANTO ANTÔNIO pelo PRONATEC 2014.1.....	144
Gráfico 34-	Vagas ofertadas por Curso Técnico na cidade de BARRA DE SANTO ANTÔNIO pelo PRONATEC 2014.1.....	144
Gráfico 35-	Vagas ofertadas por Eixo Técnico na cidade de BARRA DE SÃO MIGUEL pelo PRONATEC 2014.1.....	145
Gráfico 36-	Vagas ofertadas por curso técnico na cidade de Barra de São Miguel pelo PRONATEC 2014.1.....	146
Gráfico 37-	Vagas ofertadas por Eixo Técnico na cidade de BOCA DA MATA pelo PRONATEC 2014.1.....	147
Gráfico 38-	Vagas ofertadas por Curso Técnico na cidade de BOCA DA MATA pelo PRONATEC 2014.1.....	147
Gráfico 39-	Vagas ofertadas por eixo Técnico na cidade de CAMPESTRE pelo PRONATEC 2014.1.....	148
Gráfico 40-	Vagas ofertadas por Curso Técnico na cidade de CAMPESTRE pelo PRONATEC 2014.1.....	148
Gráfico 41-	Vagas ofertadas por eixo Técnico na cidade de CAMPO ALEGRE pelo PRONATEC 2014.1.....	149
Gráfico 42-	Vagas ofertadas por Curso Técnico na cidade de CAMPO	

	ALEGRE pelo PRONATEC 2014.1.....	150
Gráfico 43-	Vagas ofertadas por Eixo FIC na cidade de Jacuípe pelo PRONATEC 2014.1.....	151
Gráfico 44-	Vagas ofertadas por Curso FIC na cidade de Jacuípe pelo PRONATEC 2014.1.....	151
Gráfico 45-	Vagas ofertadas por Eixo e curso técnico na cidade de Japaratinga pelo PRONATEC 2014.1.....	152
Gráfico 46-	Vagas ofertadas por Eixo e curso fic na cidade de Japaratinga pelo PRONATEC 2014.1.....	152
Gráfico 47-	Vagas ofertadas por Eixo e curso fic na cidade de Jundiá pelo PRONATEC 2014.1.....	153
Gráfico 48-	Vagas ofertadas por Eixo e curso técnico na cidade de Junqueiro pelo PRONATEC 2014.1.....	155
Gráfico 49-	Vagas ofertadas por Eixo Fic na cidade de Maragogi pelo PRONATEC 2014.1.....	155
Gráfico 50-	Vagas ofertadas por Curso Fic na cidade de Maragogi pelo PRONATEC 2014.1.....	156
Gráfico 51-	Vagas ofertadas por Eixo e curso Técnico na cidade de Matriz de camaragibe pelo PRONATEC 2014.1.....	157
Gráfico 52-	Vagas ofertadas por Eixo e curso FIC na cidade de Matriz de camaragibe pelo PRONATEC 2014.1.....	157
Gráfico 53-	Vagas ofertadas por Eixo FIC na cidade de Palmeira dos Índios pelo PRONATEC 2014.1.....	158
Gráfico 54-	Vagas ofertadas por curso FIC na cidade de Palmeira dos Índios pelo PRONATEC 2014.1.....	159
Gráfico 55-	Vagas por curso e eixo técnico no PRONATEC 2015.1 na cidade de Palmeira dos Índios.....	159
Gráfico 56-	Vagas ofertadas por Eixo e curso técnico na cidade de passo do	

	camaragibe pelo PRONATEC 2014.1.....	161
Gráfico 57-	Vagas ofertadas por Eixo FIC na cidade de Porto Calvo pelo PRONATEC 2014.1.....	162
Gráfico 58-	Vagas ofertadas por curso fic na cidade de Porto Calvo pelo PRONATEC 2014.1.....	162
Gráfico 59-	Vagas ofertadas por curso e eixo técnico na cidade de Porto Calvo pelo PRONATEC 2014.1.....	162
Gráfico 60-	Vagas ofertadas por curso e eixo técnico na cidade de Porto de Pedras pelo PRONATEC 2014.1.....	157
Gráfico 61-	Vagas ofertadas por curso e eixo Fic na cidade de Porto de Pedras pelo PRONATEC 2014.1.....	164
Gráfico 62-	Vagas ofertadas por Eixo técnico na cidade de Viçosa pelo PRONATEC 2014.1.....	165
Gráfico 63-	Vagas ofertadas por Curso técnico na cidade de Viçosa pelo PRONATEC 2014.1.....	165
Gráfico 64-	Vagas ofertadas por curso técnico na cidade de Paripueira pelo PRONATEC 2014.1.....	166
Gráfico 65-	Vagas ofertadas por eixo técnico na cidade de Paripueira pelo PRONATEC 2014.1.....	166
Gráfico 66-	Vagas por curso e eixo técnico no PRONATEC 2015.1 na cidade de Delmiro Gouveia.....	167
Gráfico 67-	Vagas por curso e eixo técnico no PRONATEC 2015.1 na cidade de Santana do Mundaú.....	168
Gráfico 68-	Vagas por curso técnico no PRONATEC 2015.1 na cidade de União dos Palmares.....	169
Gráfico 69-	Vagas por Eixo técnico no PRONATEC 2015.1 na cidade de União dos Palmares.....	170
Gráfico 70-	Formação Inicial e Continuada.....	172

Gráfico 71-	Matrículas por Tipo de Beneficiário - Matrículas por Tipo de Curso.....	173
Gráfico 72-	Matrícula por Eixo Tecnológico.....	173
Gráfico 73-	Matrícula por Escolaridade.....	174
Gráfico 74-	Matrículas por Sexo.....	174
Gráfico 75-	Matrículas por Faixa Etária.....	175
Gráfico 76-	Pronatec – Fic-Concomitante -2014.....	176
Gráfico 77-	Fic por beneficiário e curso - 2014.....	177
Gráfico 78-	Matrícula por Eixo Tecnológico.....	178
Gráfico 79-	Matrícula por Escolaridade.....	179
Gráfico 80-	Matrícula por sexo.....	179
Gráfico 81-	Matrículas por Faixa Etária.....	180
Gráfico 82-	Pré-matrículas e Matrículas.....	181
Gráfico 83-	Matrícula por Eixo Tecnológico.....	182
Gráfico 84-	Matrícula por Escolaridade.....	182
Gráfico 85-	Matrícula por faixa etária.....	183

LISTA TABELAS

Tabela 1-	Números de municípios por Estados na região do semiárido.....	71
Tabela 2-	Distribuição das áreas semiáridas por Estados.....	72
Tabela 3-	Municípios por Estados, totalmente ou parcialmente inseridos no semiárido.....	72
Tabela 4-	Taxa de aprovação – 1º ao 5º ano/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental/público Municípios do Semiárido (cidades do Alto Sertão).....	114
Tabela 5-	Taxa de abandono –Evasão escolar - Municípios do Semiárido (Alto Sertão).....	115
Tabela 6-	IDEB observado – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	117
Tabela 7-	IDEB observado – Anos Finais do Ensino Fundamental.....	117
Tabela 8-	IDEB observado – Anos Finais do Ensino Médio.....	117
Tabela 9-	IDEB observado – Municípios do semiárido de Alagoas – Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental.....	173
Tabela 10-	Matrícula por situação de aluno.....	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNB	Banco do Nordeste do Brasil
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
COB	Confederação Operária Brasileira
DINTER	Doutorado Interinstitucional
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNCEME	Fundação Cearense de Meteorologia e Recursos Hídricos
IAA	Instituto do Açúcar e do Alcool
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PEA	População Econômica Ativa
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	A EDUCAÇÃO ERGUIDA SOB A ÉGIDE DO CAPITAL: APORTES PARA O DEBATE.....	22
1.1	Trabalho e educação: uma complexa relação.....	22
1.2	A questão da educação em Karl Marx.....	28
1.3	Gramsci e a educação como possibilidade contra hegemônica.....	32
2	RESGATE DA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	41
2.1	A contrarreforma do ensino técnico no governo Fernando Henrique Cardoso.....	56
2.2	Mistificação da formação profissionalizante no contexto do semiárido de alagoas.....	61
2.3	O Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC: a consolidação do ciclo da privatização.....	68
3	O SEMIÁRIDO ALAGOANO E OS IMPACTOS DO CAPITALISMO HIPERTARDIO.....	75
3.1	Marxismo e as contribuições para as vias não clássicas da revolução burguesa.....	77
3.2	Particularidades da revolução burguesa no Brasil.....	82
3.3	O capitalismo hiper-tardio.....	88
4	LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO SEMIÁRIDO DE ALAGOAS.....	93
4.1	A lógica do pauperismo na reprodução das relações sociais.....	93
4.2	Os indicadores de Alagoas.....	100
4.3	O Pronatec no semiárido: um mosaico de inúmeras injunções.....	106
4.4	Governo Temer e o estreitamento das possibilidades da formação técnica.....	177
4.4.1	<u>Lei da mordaza e “escola Livre”: considerações sobre ideologia na educação.....</u>	180
4.4.2	<u>Breves considerações históricas sobre o “Escola Livre”.....</u>	181

4.4.3	<u>“Fundamentos” da Escola Livre</u>	182
4.4.4	<u>Escola Livre: mas livre de que?</u>	185
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
	REFERÊNCIAS	193
	ANEXO A – Lei nº 12.513, de 2 de outubro de 2011.....	200
	ANEXO B – Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011.....	223
	ANEXO C – Portaria nº 1.568, de 3 de novembro de 2011.....	227
	ANEXO D – Portaria nº 1.569, de 3 de novembro de 2011.....	228
	ANEXO E – Resolução nº 61, de 11 de novembro de 2011.....	233
	ANEXO F – Resolução nº 62, de 11 de novembro de 2011.....	259

INTRODUÇÃO

Vivia longe dos homens, só se dava bem com animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. E falava uma linguagem cantada, monossilábica e gutural, que o companheiro entendia. A pé, não se aguentava bem. Pendia para um lado, para o outro lado, cambaio, torto e feio.

As vezes utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos - exclamações, onomatopeias. Na verdade falava pouco.

Admirava as palavras compridas e difíceis da gente da cidade, tentava reproduzir algumas, em vão, mas sabia que elas eram inúteis e talvez perigosas.

Uma das crianças aproximou-se, perguntou-lhe qualquer coisa. Fabiano parou, franziu a testa, esperou de boca aberta a repetição da pergunta. Não percebendo o que o filho desejava, repreendeu-o. O menino estava ficando muito curioso, muito enxerido. Se continuasse assim, metido com o que não era da conta dele, como iria acabar? Repeliu-o, vexado:

- Esses capetas têm ideias...

Graciliano Ramos, *Vidas Secas*

A presente tese que ora apresentamos para a obtenção do grau de doutor no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), é fruto do Doutorado Interinstitucional (DINTER), entre a UERJ e a UFAL, e produto do nosso interesse em pesquisar a formação profissional de nível técnico no Brasil contemporâneo. Para nossa pesquisa, especificamente na modalidade da educação profissional faremos um recorte no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego- PRONATEC e sua conformação no semiárido alagoano.

Segundo Novais (1988, p.58) dentro da perspectiva da acumulação primitiva de capitais, a forma de organização da economia colonial teria que permitir amplas margens de lucros para os “empresários metropolitanos” e para isso não seria possível outro regime de trabalho que não fosse o trabalho em regime compulsório, ou seja, o trabalho escravo. O referido autor segue em suas afirmações que o comércio da mão de obra africana escravizada tornou-se uma atividade tão lucrativa que concorria com a produção agrícola das colônias, (idem p.60) e que o controle desse comércio assegurava a “hegemonia colonial”.

Com base em autores como Furtado (1989); Novais (1988), Prado Júnior (1970); Cardoso (1982); Fernandes (1976) dentre outros, sabemos que muitos dos africanos escravizados já possuíam conhecimentos em metalurgia, construções, produção de cerâmicas e conhecimentos do trabalho agrícola, inclusive da própria cana de açúcar através do intercâmbio com os povos árabes ou com povos africanos islamizados. O fato é que na economia baseada na grande lavoura, mesmo possuindo atividades paralelas, porém auxiliares (criação de gado, consertos de ferramentas, cultivo de lavouras de gêneros alimentícios, etc.), a educação e conseqüentemente a formação para o trabalho se dava na aquisição de saberes práticos e na prática.

Isso ajuda a entender porque Alagoas não possuía uma rede de educação formal, as poucas escolas se davam com a permissão dos senhores de engenho e nas salas isoladas e multisseriadas das pequenas vilas e cidades, que se limitava a ensinar as chamadas primeiras letras.

Trata-se de um tema cuja afinidade se faz presente em nossa trajetória formativa na medida em que nossa formação em licenciatura em História nos encaminhou para o campo da educação, e com isso sentimos a necessidade de aclarar a historicidade destas relações de formação educacional percorrendo as transformações dentro do contexto histórico. Portanto o presente estudo possui duas preocupações centrais: primeiro o modo como se deu e se desenvolveu a formação técnica no Brasil, com o recorte nos governos Dilma Rousseff. Importante frisar que, até então, o Partido dos Trabalhadores, possuía, ao longo de sua história, um acúmulo crítico da formação aligeirada e precarizada e traziam uma proposta de transformação, através do Estado, de mudanças na qualidade e ampliação do ensino técnico. Buscamos assim compreender porque os governos do PT, não apenas não conseguiram ultrapassar os limites do projeto neoliberal para a educação, como estreitaram as relações dessa formação com a reprodução de relações sociais de dependência, conformaram uma formação sem rupturas, esse aspecto é muito nítido na nossa investigação através dos estudos sobre o Pronatec.

Nossa segunda preocupação é compreender como um projeto de formação profissional, como o Pronatec, se objetivou numa região como o semiárido alagoano, principalmente considerando essa região como uma singularidade dentro da particularidade da formação social tardia de Alagoas.

Importante frisar que em nossa trajetória acadêmica a relação educação e trabalho sempre se fez presente, seja nas monografias de graduação e especialização, discutindo temas como o novo sindicalismo e processo de criação do sindicato dos trabalhadores da educação em Alagoas; como também as encruzilhadas do novo sindicalismo ao assumir o poder executivo com a eleição de Lula da Silva em 2002. No mestrado pesquisamos as relações entre reformas do ensino técnico, reestruturação produtiva e a crise do capital. Destacamos que já nos apresentava a preocupação de compreender como poderíamos discutir reestruturação produtiva numa região desindustrializada, e ou, como a chamada acumulação flexível se poria concretamente no desenvolvimento atrasado de Alagoas. Durante a elaboração de nossa tese, organizamos um livro¹ e publicamos estudos² que compõem capítulos de livros, já com textos preliminares resultantes da nossa pesquisa.

Isto posto, pretendemos abordar o Pronatec no período do governo Dilma Rousseff, selecionando, dados de 2011 a 2015³. Para alcançar nosso objetivo é importante deixarmos claro que nossa tese tem forte inspiração marxista. Dessa forma, nos apropriamos de categorias teóricas importantes no debate das questões sociais buscando a compreensão de como se engendrou a revolução burguesa no Brasil, destacando seus nexos em nossa região do semiárido como partícipe dessa dialética entre atraso e desenvolvimento dentro da desigualdade permanente, assim sendo, buscamos inspiração em categorias teóricas nos estudos de Marx, Trotsky e Gramsci⁴.

Como destacou no *18 Brumário*, parafraseando Hegel, que afirmava que a história se repete, Marx nos diz que a primeira vez a história acontece como tragédia e a segunda vez

¹ SANTOS, A.M; LIMA, Marcos Ricardo de. (Orgs.) **Infância, educação e educação infantil**: diferentes cenários e perspectivas. Maceió: Edufal, 2015.

² LIMA, Marcos Ricardo de. Trabalho, educação e infância: considerações sobre o trabalho como princípio educativo em Marx. In: SANTOS, A.M; LIMA, Marcos Ricardo de. (Orgs.) **Infância, educação e educação infantil**: diferentes cenários e perspectivas. Maceió: Edufal, 2015. p.57-72

MOURA, Eriberto Lessa; LIMA, Marcos Ricardo de. Educação e semiárido: expressões do desenvolvimento tardio de Alagoas. In: FREIRE, Silene de Moraes et al. (Orgs). **Questão social em Alagoas**: expressões da sociabilidade erguida sob o comando do capital. Maceió: EDUFAL, 2016. p. 197-214.

³ A Lei que instituiu o Pronatec é a 12.513/2011, mas efetivamente o programa começou a existir em 2012. O período pesquisado sofreu uma ruptura devido ao processo de Impeachment interrompendo definitivamente o mandato da então Presidente Dilma Rousseff, em 31/08/2016 data do julgamento no Senado Federal. Antes em 14/04/2016 a Câmara dos Deputados já havia aprovado o julgamento. A crise política paralisa o Pronatec ao longo de todo o ano de 2016.

⁴ No marxismo as categorias fazem parte de uma todo, mas para nossa compreensão no auxílio de nosso estudo buscamos em Trotsky a construção da *lei do desenvolvimento desigual e combinado*, que contribuiu para a compreensão do desenvolvimento do capitalismo na Rússia do início do século XX, mas que o autor não dedicou uma obra específica para desenvolver sua teoria, trazendo sempre essa discussão de forma em passant em obras como a “Revolução Permanente” e a na “História da Revolução Russa” especialmente no primeiro volume. Em relação a Gramsci, a categoria que contribuirá com nossa tese é a da *revolução passiva*, desenvolvida para entender a forma como o capitalismo se pôs na Itália num processo de conciliação entre o historicamente velho com o historicamente novo. O que Gramsci também denomina como *revolução sem revolução*.

como farsa. Nisso decorremos que as políticas de educação do Pronatec se revelaram como uma farsa diante do grau de impactos das perspectivas de implantação de políticas educacionais que deveriam fazer parte de um projeto educacional guiado por expectativas diferenciadas das experiências anteriores. Em realidade, como demonstraremos o Pronatec se revela como um programa que dá sequência a formação aligeirada de uma força de trabalho que já emerge precarizada pela baixa e deficitária formação na educação básica.

Para uma compreensão desses aspectos descritos anteriormente, partimos em nossa tese da compreensão do método em Marx, pois entendemos que este dentro das ciências humanas é o método que melhor exprime o caráter dinâmico e histórico das formações sociais. Como observou o próprio Marx (2007, p.86-87), não utilizamos suas ideias como partida para nossos estudos de forma arbitrária. Acreditamos que para pesquisar o tema que nos propomos, o materialismo histórico nos permite entender que as singularidades possuem desse modo, relações dialéticas com a totalidade. O fenômeno pode ser isolado para facilitar didaticamente sua apreensão, mas nunca podemos negligenciar as inter-relações das múltiplas determinações em que o fenômeno influencia e é influenciado.

Na concepção materialista da história, o homem ao se relacionar com a natureza cria representações, ideias e conhecimentos. Essas criações, advindas do intercâmbio com a natureza não se dão mecanicamente, mas da necessidade de conhecer e produzir a existência humana.

Segundo Chasin⁵ (1988, p.2) a teoria do conhecimento marxista parte da condição histórico concreta do homem efetivo, do homem real, nos relacionamentos com o mundo e com os outros homens.

Da mesma forma que a análise marxista tem o trabalho como ato social, o ato de conhecer o mundo também é uma atividade social, “[...] a consciência individual isolada [...] expressa um sujeito coletivo de conhecimento, que é o real responsável pela constituição da perspectiva que permite o conhecimento” (Ibid., p.3). Ora, num mundo dividido em classes sociais, especialmente em duas grandes classes, o sujeito coletivo de conhecimento expressa as necessidades sociais na perspectiva de classe que permite o conhecimento.

Conforme, Löwi (1989, p.16-17, grifos do autor) nos diz que: “**É o ponto de vista de classe [...]** que define, em ampla medida, o **campo de visibilidade**, o que uma teoria social

⁵ Cf. CHASIN, José. **O método dialético**. 1988. Mimeo.

‘vê’ e o que ela não vê, suas ‘visões’ e seus ‘enganos’, sua luz e sua cegueira, sua miopia e sua hipermetropia”. A verdade ou a falsidade, nos alerta Chasin (1988, p.5) pode corresponder a necessidades sociais. Para tomar o poder das mãos dos senhores feudais e da Igreja, a burguesia necessitou conhecer o mundo a partir de postulados diferentes dos utilizados nos séculos anteriores, logo que chegou ao poder e se constituiu na nova classe dominante, não mais precisou do conhecimento para operar as transformações no mundo, mas antes dirigiu o conhecimento dando-lhe um sentido mesquinho de auxiliar da produção de mercadorias.

Assim, do ponto de vista da teoria marxista do conhecimento, a verdade não está no olhar do observador sobre seu objeto de estudo, mas no próprio objeto a ser estudado. Sua apreensão se dá na reconstrução do objeto de forma ideal, de forma pensada, mas esta apreensão só é possível levando em consideração a totalidade das múltiplas interrelações do objeto. Estando a verdade no próprio objeto, sua reconstrução ideal só pode ser feita de forma pensada, se configurando como o real reconstruído idealmente, o real permanece no objeto.

Isto posto, apresentamos os estudos sobre o Pronatec como um recorte que faz parte de uma totalidade, mas que nas particularidades do desenvolvimento capitalista no Brasil, se realiza de forma concreta dentro das singularidades das diversas regiões, especialmente no semiárido do Nordeste brasileiro e alagoano.

Para levar adiante nosso propósito destacamos que temos como objetivo investigar e analisar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, no contexto do desenvolvimento tardio do semiárido alagoano. Nossa hipótese é que Alagoas se apresenta como lócus privilegiado para essa investigação dada as relações dialéticas de rupturas, continuidades e permanências do historicamente posto.

No que se refere ao desenvolvimento tardio, iremos problematizar mais essa categoria com base nos autores já citados (Trotsky e Gramsci), mas principalmente as categorias como via clássica e via prussiana (não clássica), elaboradas por Lenin (1980)⁶ e que autores brasileiros utilizam para pensar a formação tardia do Brasil. Fato a destacar é que não faremos uma transposição *ipsi literi* visto que as categorias devem ser analisadas em suas formas reais e concretas.

⁶ LENIN, V.I. **O Programa Agrário**: da Socialdemocracia na primeira revolução Russa de 1905-1907. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.

Para a execução de nossa pesquisa, buscamos acesso as seguintes fontes: planilhas⁷ da Secretaria do Estado da Educação de Alagoas, separadas por ano de execução com dados como vagas oferecidas, cursos, cidades, etc., vale destacar que solicitamos mas não obtivemos os dados referente ao montante de recursos financeiros destinados, nem a fonte de tais recursos. Também buscamos e obtivemos os relatórios do sistema Bi-Sistec (MEC/INEP), com dados do Instituto Federal de Alagoas, mas sempre com informações gerais que excetuavam o volume de recursos utilizados nos cursos. Não conseguimos coletar informações do Sistema S, nem de entidades privadas (duas faculdades) que, no caso de Alagoas também ofereciam cursos pelo Pronatec. E não poderíamos deixar de citar a pesquisa bibliográfica que nos auxiliaram na compreensão teórica geral e na leitura dos referidos dados coletados.

Nossa tese foi organizada intercaladamente de forma dialética em quatro capítulos; o primeiro capítulo: A educação erguida sob a égide do capital: aportes para o debate teórico. Com três tópicos: Trabalho e educação; A questão da educação em Marx; Gramsci e a educação como possibilidade contra hegemônica. Neste primeiro capítulo buscaremos problematizar o engendramento entre trabalho e educação e suas complexificações nas formações sociais concretas, a aparente autonomia da educação frente ao trabalho e as possibilidades de uma construção societária contra hegemônica ao capital.

No segundo capítulo da nossa tese buscamos o resgate da trajetória da formação profissional no Brasil; traçamos um percurso histórico da formação profissional no Brasil, desde o período colonial até o período histórico contemporâneo. É sabido que a historiografia atual desmitifica a visão anterior do africano escravizado e trazido para trabalhar nas Américas como um bando de gente selvagem e sem cultura, que precisavam sofrer e expiar seus pecados ainda em vida através do trabalho nas lavouras e nas minas. Neste mesmo capítulo, trataremos mais detalhadamente do Semiárido alagoano no contexto de uma caracterização puramente técnica, política e cultura. Buscaremos analisar: Os limites e possibilidades da formação profissional no semiárido de Alagoas no contexto do seu desenvolvimento. Buscando destacar a consonância da formação do trabalhador via PRONATEC com as novas expressões do mundo do trabalho e sua relação com as formas capitalistas que caracterizam a região.

⁷ As planilhas do setor responsável pelo Pronatec da SEE/AL foram transformadas em gráficos para melhor visualização e leitura das informações nelas contidas (ano, cidade, eixo, modalidade, cursos, vagas, oferecidas.)

Conforme amplamente estudado, a produção de açúcar ocupou as terras férteis do litoral alagoano e conseqüentemente criou-se toda uma cultura oligárquica ligada a organização do trabalho para produzir o açúcar. Já a lavoura de algodão ocupou as terras do semiárido que não serviam para a plantação da cana, mas que o algodão não teria ficado restrito as terras do semiárido. Fato é que com o surgimento das primeiras indústrias têxteis em Alagoas, essas fábricas vão utilizar matéria prima produzida localmente, e no entorno dessas fábricas vão surgir vilas operárias que favorecerá o surgimento de culturas e modos de vidas diferentes das regiões dominadas pela cana de açúcar. Propiciando contradições como, por exemplo, a da Vila da Pedra, atual cidade de Delmiro Gouveia, onde no início do século XX apresentava índice zero de analfabetismo. Pretendemos na nossa pesquisa discutir e estudar autores que tratam dessa referida questão, como Costa (2011); Diégues Júnior (2006); Leal (1976); Almeida (1999); Andrade (1989; 1998); Cardoso (1995); Verçosa (2001), dentre outros.

Assim sendo consideramos fundamental, reportarmos o resgate da trajetória da formação profissional no Brasil. Que como marca oficial da formação oferecida pelo Estado temos na primeira década do século XX a criação dos Liceus de Artes e Ofícios, porém só com a constituição do Estado Novo em 1937 é que ocorreu um primeiro ordenamento jurídico da educação profissional, mas esta introdução da educação profissional na educação brasileira não foi acompanhada da obrigatoriedade do oferecimento por parte do poder publico. A responsabilidade foi transferida para os sindicatos, controlados pelo Ministério do Trabalho, e para as indústrias, que se aproveitavam para não apenas qualificar o trabalhador, mas também para oferecer uma a formação ideológica e moral.

Nos anos de 1940, especificamente com a reforma educacional conhecida como Reforma Capanema de 1942, os Liceus de Artes e Ofício serão transformados em escolas técnicas federais, mas a pressão do setor privado faz com que também seja criado o chamado Sistema S, como o intuito de ser um sistema complementar a formação de trabalhadores. É importante destacar que ao longo de praticamente vinte anos de debates em torno da aprovação de uma lei de diretrizes para a educação brasileira, o ensino técnico sempre foi utilizado como a saída para a pressão por parte da classe trabalhadora pelo acesso ao ensino superior. Pretendemos discutir melhor tanto a trajetória histórica da formação profissional no Brasil quanto problematizar o papel do ensino técnico ao longo da história independente de governos mas sobretudo de como o Estado brasileiro utilizou-se desta modalidade de ensino. Para isso vamos buscar a fundamentação em autores como, Cunha (1977; 2000); Ferretti et al

(1994;1997); Zibas et al (2002) Frigotto (1998); Kuenzer (1997;2005); Manfredi (2002); Martins (2000); Barato (2004); Neves (2009).

Ainda no segundo capítulo trataremos com maiores detalhes o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Instituído pela Lei 12.523/2011. Mas para entendermos o Pronatec, necessário se faz voltarmos um pouco na história quando da aprovação da Lei 9394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando esta deixou os artigos (capítulo III art. 39 a 42) que tratam da educação profissional de forma vaga, fazendo com que as lacunas fossem preenchidas por uma reforma normatizada através do decreto 2208/1997, que teve como principal consequência a dissociação entre o ensino médio e o ensino técnico. Como era próprio do período de governo de Fernando Henrique Cardoso, o decreto 2208/1997 criou mais dúvidas do que certeza principalmente de como seria organizado o ensino técnico profissionalizante e quais as novas funções das escolas técnicas federais.

A dubiedade do decreto anterior foi dissipada no governo Lula da Silva com a rearticulação entre o ensino médio e ensino técnico, através do decreto 5154/2004. Mas apesar de rearticular ensino médio e educação profissional, a forma como o decreto organizou o ensino técnico profissionalizante abriu espaços para a coexistência da atuação da iniciativa privada. Acreditamos que para compreender o Pronatec necessário se faz também entender a organização instituída pelo decreto 5154/2004: formação integrada, formação concomitante e formação subsequente. Para isso nos apoiaremos em autores que estudam a relação entre o trabalho, formação do trabalhador e a reestruturação produtiva, como: Antunes (1995; 1999); Alves (2000; 2013); Lessa (2002; 2007); Mészáros (2005); Marx (2003); Marx; Engels (2007).

Em toda a nossa tese procuramos sempre partir dos estudos das formações capitalistas clássicas para compreendermos as formações capitalistas de desenvolvimentos tardios, como é o caso brasileiro e especificamente o caso do semiárido como um todo e do semiárido alagoano em particular. Nos fundamentaremos em autores contemporâneos e clássicos como: Andrade (1995); Chasin (1978); Coutinho (2007); Mazzeo (1988; 1989); Gramsci (1987); Lênin (1982); Trotsky (1977); Furtado (1978;1989); Fernandes (1976; 1981); Prado Jr.(1977); Marx (1961; 1986; 2008); Engels (2010).

No último capítulo buscamos evidenciar os limites da formação profissional no semiárido no contexto do seu desenvolvimento. Pretendemos, nesse capítulo final,

problematizar o acúmulo teórico proveniente das leituras, caracterizações, definições e discussões já empreendidas nos capítulos anteriores. Discutiremos as possibilidades de se realizar um programa de educação profissional nos moldes do Pronatec num contexto de desenvolvimento tardio e da não objetivação de políticas básicas, em especial as políticas de cunho educacionais. Além das discussões teóricas, buscaremos através de dados oficiais coletados discutir as dificuldades das políticas básicas de educação formal e os caminhos buscados para as realizações do programa de formação profissional que estudamos.

1 A EDUCAÇÃO ERGUIDA SOB A ÉGIDE DO CAPITAL: APORTES PARA O 1 DEBATE

Para compreendermos o atual momento da educação apropriada pelo capital, trataremos dela em duas fases que se inter-relacionam: a educação em sua fase ontológica onde não se diferenciava de outras atividades humanas, principalmente da atividade vital, o trabalho, bem como da fase formal, sistematizada da educação em sociedades complexificadas.

Assim sendo, pretendemos discutir a educação tendo o trabalho como princípio educativo utilizando a obra produzida por Marx, cotejando com a colaboração do pensamento de seu parceiro intelectual F. Engels.

Acreditamos que o caminho proposto é de suma importância devido a diversos e vários equívocos advindos na maioria das vezes da incompreensão da teoria marxiana e da crítica a-histórica a - em um primeiro momento- uma suposta omissão em Marx da ausência de propostas pedagógicas claras, ou seja, a falta de uma “pedagogia” em Marx, e em um segundo momento, a crítica a não condenação ao trabalho infantil; o que muitas vezes leva a questões de se condenar a priori o trabalho como princípio educativo sem as devidas problematizações teóricas e históricas e sem uma compreensão real das categorias discutidas pelo pensador alemão. Para nosso intento, acreditamos que devemos diferenciar as categorias relacionadas ao trabalho, e educação, para podermos aprofundar melhor nosso objeto em nossa tese.

1.1 Trabalho e educação: uma complexa relação

A categoria trabalho na obra de Marx ainda é hoje motivos de diversas discussões e divergências entre autores que reivindicam o seu legado teórico, não vamos aqui trazer essa discussão sobre as divergências por optarmos fazer a problematização sobre a categoria trabalho tendo o próprio texto marxiano como base.

São conhecida em diversas passagens da obra de maturidade “*O Capital*” as definições sobre o trabalho e suas diferenciações nas sociedades divididas em classes e

especificamente nas sociedades formadas por “produtores de mercadorias”. Isso se encontra desde a primeira parte do livro: “A mercadoria” (MARX, 2003) e especialmente no Capítulo V (Ibid., p. 211-231) passagem mais conhecida e citada quando se referem ao trabalho em Marx. Mas anos antes da publicação do **O capital** (1867), em co-autoria com seu parceiro intelectual, Friedrich Engels, foi escrito um “ajuste de contas” dos fundadores do materialismo histórico com a chamada esquerda hegeliana, este ensaio conhecido como **A Ideologia Alemã** (1845-46), não foi publicado em vida pelos referidos pensadores mas sobretudo serviu como esclarecimento do que a partir daquele momento qual caminho iriam trilhar.

Na referida obra tem uma passagem intitulada **Feuerbach e História**, onde é afirmado que (MARX; ENGELS, 2007, p.32-33):

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder ‘fazer história’, Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

Tomando como referência a concepção marxiana sobre a história, entendemos que o homem começa a se diferenciar da natureza no momento em que se dá a produção da sua própria existência, através de sua atividade vital – o trabalho – a qual possibilitou a ruptura com os determinismos biológicos. O animal tem sua vida, sua atividade, limitada pelas potencialidades inatas. O homem ao romper com os determinismos naturais criou possibilidades de desenvolvimento que não podem ser mensurados. Marx (2003, p.211) expõe que:

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

Ao afirmar que a atividade vital humana – o trabalho - possibilitou ao homem sua autoconstrução, Marx alerta que não se deve desconsiderar a sua base orgânica, também é importante destacar que se está falando da atividade vital humana em sentido ontológico. Dito de outra forma, o trabalho é a ação transformadora dirigida por finalidades conscientes, ação esta a partir da qual o homem responde aos desafios da natureza. É ele, o trabalho, a condição da superação dos determinismos. É por meio desse processo de transformação que o homem se autoproduz, se faz a si mesmo homem.

O próprio Marx (2003, p. 59-60) quando discute sobre a mercadoria faz uma diferenciação que nas sociedades de classes e especialmente na sociedade capitalista a atividade vital humana é apropriada pelo capital no sentido de não cumprir a auto realização do homem, mas apenas de produzir valores de troca que é uma qualidade inerente a produção de mercadorias. A força vital e criadora humana estaria subsumida a mera produção de valores de troca para a reprodução não do homem em sua integralidade, mas do capital, que é trabalho acumulado apropriado por quem não produz, no caso, o burguês. Logo o trabalho quando apropriado por um capitalista, ou quando seu produto final tem como destino o mercado, transforma-se no que Marx chama de trabalho abstrato.

Voltando A **Ideologia Alemã**, e elencando que a partir da satisfação das primeiras necessidades que é está vivo e para isso o homem tem que produzir sua própria existência “[...] a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquiridos conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico” (MARX; ENGELS, 2007, p. 33). Satisfeita esta primeira necessidade, surgem novas outras necessidades, ou seja, surgem necessidades que não serão solucionadas através dos atos de trabalho. Para deixar mais claro: o trabalho é uma mediação entre o homem e a natureza, esta mediação é ineliminável enquanto existirem homens, mas os homens ao transformarem a natureza não se limitam a produzir objetos, tão pouco a reproduzir o já anteriormente existente, eles criam novas necessidades que carecem de outras atividades que realizem as mediações entre os próprios homens, como por exemplo, a educação, “[...] os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens [...]” (Ibid., p. 33).

A procriação e criação dos novos homens se dão em um ambiente posto historicamente, nenhuma geração começa sua atividade do nada, isto é, cada nova geração recebe da geração anterior, toda uma coleção de objetos, de forças produtivas, de ideias, de costumes e de condições de vida, tudo isso forma as circunstâncias herdadas, mas essas

circunstâncias não estão separadas do mundo real, ao estabelecer um pôr teleológico, uma finalidade, os homens o fazem sobre relações e situações sociais reais.

As próprias circunstâncias se apresentam como resultado de diversas posições teleológicas, que ao longo da história levam os homens a estabelecerem outras finalidades que não estavam anteriormente planejadas.

A educação, assim se apresenta como uma mediação que se dá no mundo dos homens, onde seu estabelecimento de finalidades ainda que possuam autonomia relativa frente aos atos de trabalho, fazem com que os indivíduos humanos tornem-se partícipe da humanidade, ou seja, os homens precisam ensinar (e aprender também) aos outros homens a serem membros do gênero humano e a educação tem papel preponderante nessa mediação.

Assim como outras diversas atividades a educação estava imbricada com os atos de trabalho, mas a complexificação constante das sociedades humanas fez com que a educação ganhasse autonomia, e precisasse não mais ficar restrita ao ambiente da família, mas agora em sociedades mais desenvolvidas e complexas se desenvolvesse como atividade sistematizada, planejada.

Para salvaguardar o conhecimento produzido sócio historicamente foi necessário a humanidade criar uma instituição que tivesse como principal função a socialização do saber produzido pelos homens, no caso, a escola. Mas a escola ou instituições que cumpriam funções semelhantes (academia, liceu, templos, mosteiros, etc..) não eram destinadas a todas as crianças, mas apenas a parcelas delas, sobretudo as crianças das classes dominantes, é com o advento da modernidade e da revolução industrial que a escola ganha um papel central na educação e na formatação no que seria a criança na concepção moderna.

Fato é que para as crianças advindas das classes pobres e proletária o trabalho era uma constância e fazia parte do seu processo de formação, não existia um sentimento de poupar as crianças do trabalho penoso nas oficinas. Essa questão também foi trabalhada por Foucault (1987, p. 10) ao citar o regulamento para Casa dos Jovens detentos de Paris, no século XVIII, nos diz que o tempo era dividido entre nove horas destinadas ao trabalho, não se alterando se era no período de inverno ou no verão e apenas duas horas eram destinadas ao ensino.

As condições insalubres advindas com a Revolução Industrial não pouparam nem mesmo as mulheres e principalmente as crianças das longas e cansativas jornadas de trabalho.

Eram comuns menores de oito, sete e até seis anos trabalhando em turnos e ritmo de adulto. Huberman (1986, p.180) ao se referir ao uso do trabalho infantil nas fábricas nesse período, observa que:

[...] Até mesmo um senhor de escravos das Índias Ocidentais poderia surpreender-se com o longo dia de trabalho das crianças. Um deles, falando a três industriais de Bradford, disse: Sempre me considerei infeliz pelo fato de ser dono de escravos, mas nunca, nas Índias Ocidentais, pensamos ser possível haver ser humano tão cruel que exigisse de uma criança de nove anos trabalhar 12 horas e meia por dia, e isso, como os senhores reconhecem, como regra normal.

Marx, (2010 p. 31) nas *Glosas Críticas*, retrucando o economista político MacCulloch e Francis Bacon:

Que coisa boa o ar puro da atmosfera pestilenta das moradias nos porões ingleses! Que tremenda beleza da natural a das fantásticas roupas esfarrapadas dos pobres ingleses e do corpo murcho, macilento das mulheres consumidas pelo trabalho e pela miséria, a das crianças jogadas em montes de esterco, a dos fetos malformados gerados pelo excesso de trabalho na monótona atividade mecânica das fábricas! E que encantadores os últimos detalhes da práxis: a prostituição, o assassinato e a força!

E citando uma lei sobre vagabundagem promulgada por Eduardo VI em 1547 (MARX, 2004, p. 852) coloca que a referida lei dava o direito de qualquer pessoa tomar os filhos dos vagabundos – camponeses expulsos de suas terras- e mantê-los como aprendizes, caso as crianças fugissem seria condenadas a ser escravas de seus mestres tendo estes o direito de “pô-los a ferros, açoítá-los, etc., como quiser” inclusive mantê-los acorrentados.

É sintomático que exatamente na parte que Marx (2003, p. 451-462) trata sobre a maquinaria e a indústria moderna, ele expõe como o desenvolvimento técnico intensificou a exploração não apenas do operário adulto, mas principalmente, já que a força física praticamente vai ficando obsoleta, o aumento do uso da mão de obra feminina e infantil.

[...] a primeira preocupação do capitalista, ao empregar a maquinaria, foi de utilizar o trabalho das mulheres e das crianças. Assim, de poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores, a maquinaria transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e de idade, sob o domínio direto do capital. O trabalho obrigatório, para o capital, tomou o lugar dos folguedos infantis [...]. Emprega-se trabalho infantil [...] até para as crianças obterem o próprio pão de cada dia. Sem força para aguentarem trabalho tão desproporcional, sem instrução para orientá-las mais tarde, foram lançadas a uma situação física e moralmente abjeta.

A utilização do trabalho infantil nas fábricas promoveu uma situação de verdadeiro tráfico de crianças⁸, reduzindo estas a escravos modernos bastante disputados pelos capitalistas.

A lei fabril inglesa que reduzia a jornada de trabalho de crianças com menos de 13 anos a jornada diária de seis horas não era impedimento para o emprego de crianças menores, pois as fábricas falsificavam atestados médicos para aumentar a idade das crianças e fugir da débil fiscalização.

A intensificação da exploração de mulheres e crianças era tão degradante que Marx (2003, p. 455), conhecido por ser um estudioso rigoroso e detalhista afirma que *vai apenas* se deter em um ponto: “a imensa mortalidade dos filhos dos trabalhadores, nos primeiros anos de vida.” Citando literalmente um extrato de relatório de uma investigação médica oficial de 1861, o pensador alemão nos diz:

[...] as altas taxas de mortalidade decorrem principalmente de trabalharem as mães fora de casa. Daí resulta serem as crianças abandonadas e malcuidadas. Esse desleixo se revela na alimentação inadequada ou insuficiente e no emprego de narcóticos; além disso, as mães desnaturadamente, se tornam estranhas a seus próprios filhos e, intencionalmente os deixam morrer de fome ou os envenenam. [...] a taxa de mortalidade mais reduzida se encontra naqueles distritos agrícolas ‘onde é mínimo o emprego de mulheres. (Ibid., p.455)

Ainda examinando o relatório médico de 1861, descobriu-se que as taxas de mortalidade de crianças com menos de um ano eram equivalentes tanto nos distritos indústrias quanto nos distritos agrícolas, ocorria praticamente o mesmo fenômeno “[...] o infanticídio dissimulado e o emprego de narcóticos para aquietar as crianças” (Ibid., p. 456)

Como ocorre nos distritos industriais [...] aumenta dia a dia nos distritos agrícolas o ópio comprado pelos trabalhadores e trabalhadoras adultos. ‘Aumentar a venda de narcóticos [...] é a maior preocupação de alguns atacadistas empreendedores. Para os droguistas, os narcóticos são o produto principal.’ Crianças de peito a que administram narcóticos ‘atrofiam-se, parecendo velinhos liliputianos ou macaquinhos’. (Ibid., p. 456)

A pressão dos trabalhadores contra esse estado de coisas conseguiu com que o Parlamento inglês aprovasse a obrigação das fábricas oferecerem escolas para as crianças e exigissem atestados de frequência escolar para seus pequenos operários. Mas as aprovações de leis não garantiam a efetividade do cumprimento dos direitos já que os capitalistas

⁸ Todas as manhãs de segunda a terça-feira, realiza-se publicamente leilão em que crianças de ambos os sexos, a partir de 9 anos, se alugam diretamente às fábricas de seda em Londres. [...] Ocorre [...] que mulheres tomam garotos aos asilos e os alugam a qualquer comprador por 2 *xelins* e 6 *pence* por semana (MARX, 2003, p. 454, grifo do autor).

buscavam toda forma de burlar tais leis. Kincaid (apud Marx, 2003, p. 458) assim diz em seu relatório de inspeção:

Numa segunda escola, a sala de aula tinha 15 pés de comprimento por 10 pés de largura e continha 75 crianças que grunhiam algo ininteligível. Mas não é apenas nesses lugares miseráveis que as crianças recebem atestados de frequência escolar e nenhum ensino; existem muitas escolas com professores competentes, mas seus esforços se perdem diante do perturbador amontoado de meninos de todas as idades, a partir de 3 anos. Sua subsistência, miserável, depende do número dos *pence* recebidos do maior número possível de crianças que se consegue empilhar num quarto. Além disso, o mobiliário escolar é pobre, há falta de livros e de material de ensino e uma atmosfera viciada e fétida exerce efeito deprimente sobre as infelizes crianças.

Com bases nesses dados que Marx esboça, não uma pedagogia, mas propostas que também vão incluir os direitos a educação para a classe trabalhadora e seus filhos. Assim, sendo, para a compreensão da educação no contexto capitalista é de suma importância resgatar a ideias desse autor.

1.2 A questão da educação em Karl Marx

Vimos que a educação para Marx é uma atividade de mediação que se dá na relação entre os homens. Mas o que aqui vai nos interessar é a educação em caráter estrito, ou seja, a educação institucionalizada, sistematizada, formal, que logicamente também cumpre a função de mediação entre os homens.

Para discutirmos isso, a educação em Marx, vamos nos valer de dois textos do pensador alemão escritos em diferentes épocas: O *Manifesto Comunista* publicado em 1848, em parceria com Engels, e a *Crítica do Programa de Gotha*, escrito em 1875.

Escolhemos os referidos textos por se tratar de escritos “políticos” onde apresentam propostas de programa para a atuação dos trabalhadores. Nos textos referenciados vamos destacar as proposições de Marx para a educação, embora que é difícil isolar as propostas no sentido que as elaborações marxianas sempre se apresentam numa visão da totalidade social, com isso queremos dizer que temos sempre que cotejar com as discussões sobre revolução, produção, Estado, etc.

É conhecida a história do *Manifesto Comunista*, como já dito anteriormente, documento escrito em parceria com Engels, por encomenda da antiga Liga dos Justos que muda o nome para Liga dos Comunistas e acredita que precisa apresentar um documento que exponha suas linhas gerais de atuação.

O *Manifesto* apresenta uma espécie de dez pontos de um programa político geral onde o décimo ponto é sobre a educação. (MARX; ENGELS, 1986, p.104)

10. Educação pública gratuita de todas as crianças. Eliminação do trabalho das crianças nas fábricas na sua forma atual. Unificação da educação com a produção material, etc.

Na proposta acima descrita, apesar da defesa da educação pública e gratuita, há sim uma ausente condenação a toda forma de trabalho infantil. A condenação se dá apenas “na forma atual” e propõe a unificação entre educação e produção, que só mais tarde será explicitada na proposta de criação de escolas técnicas.

Os fundadores do materialismo histórico acreditavam que numa sociedade que superasse as divisões de classe seria necessário que os trabalhadores num primeiro momento se apropriassem dos chamados segredos de produção já que a divisão e parcelamento do trabalho que vinha desde a manufatura fazia com que o trabalhador perdesse a totalidade do que estava sendo produzido. A preocupação era que os conhecimentos da produção não poderiam ficar restritos a burguesia e aos capitães de indústria, então, socializar esse conhecimento através da “unificação entre educação e produção” era uma questão que estava a serviço da transição de uma sociedade que ultrapassasse os limites da sociedade burguesa.

Na *Crítica ao Programa de Gotha*, escrito em 1875, vinte e sete anos depois do *Manifesto Comunista*. No ponto do Programa sobre educação do Partido Operário Alemão, Marx (2012, p. 45-46, grifos do autor) faz as seguintes observações:

B) ‘O Partido Operário Alemão exige. Com base espiritual e moral do Estado: 1) Educação popular universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita’

Educação popular igual? O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser *igual* para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês?

O parágrafo sobre as escolas devia ao menos ter exigido escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública. Absolutamente condenável é uma ‘educação popular sob incumbência do Estado’. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc., e [...] controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola.

As longas citações foram necessárias para podermos problematizar algumas questões que mesmo o chamado Marx da maturidade não vai abandonar. Uma delas é a visão já explicitada no *Manifesto Comunista*, do Estado como bureau político da burguesia, ou como alguns teóricos marxistas chamam de concepção estrita de Estado. O certo é que na época de Marx, e especificamente no período de lançamento do *Manifesto*, o Estado que o filósofo alemão conhecia era o Estado coercitivo, a própria Liga dos Comunistas era formada em grande parte por alemães no exílio que não possuíam espaço de discussão e atuação de cunho democrático dentro da própria Alemanha.

Na *Crítica ao Programa de Gotha*, é melhor explicitada a proposta de unificação entre educação e produção na exigência de criação de escolas técnicas, mas é enfatizado que não caberia ao Estado o “papel de educador do povo” além de propor a exclusão da influência da Igreja sobre a educação. Também defendia que os trabalhadores deveriam lutar por garantir os recursos para educação e formação dos docentes através de aprovação de uma legislação, mas colocava as devidas ressalvas no controle da educação pelo poder estatal pelos motivos que já explicitamos acima.

Na crítica ao item do Programa do Partido Operário Alemão que trata sobre o trabalho infantil, Marx (2012, p.47, grifos do autor) reafirma suas posições polêmicas:

3) ‘limitação do trabalho das mulheres e proibição do trabalho infantil’

‘Proibição do trabalho infantil’! Aqui, era absolutamente necessário determinar o limite de idade.

A *proibição geral* do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, por essa razão, um desejo vazio e piedoso.

A aplicação dessa proibição – se fosse possível- seria reacionária, uma vez que, com uma rígida regulamentação da jornada de trabalho segundo as diferentes faixas etárias e demais medidas preventivas para proteção das crianças, a combinação de trabalho produtivo com instrução, desde tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual.

Marx deixa mais uma vez muito claro sua discordância quanto a proibição total do trabalho infantil, apenas propõe a combinação entre educação e trabalho através de uma formação das crianças em escolas técnicas e que deveria existir uma regulamentação quanto a idade e as graduações quanto a duração das jornadas.

Ressaltamos que toda esta visão encontrava-se dentro da totalidade da importância frente ao controle e apropriação do conhecimento quanto a produção da vida material e conseqüentemente da produção e socialização da riqueza.

A visão de Marx sobre o que seria o ensino técnico para as crianças estavam inseridas numa proposta de combinação entre uma formação intelectual, instrução tecnológica e educação física.

Considerando as proposições de Marx sobre a educação, enfatizamos que na concepção materialista da história, o homem ao se relacionar com a natureza cria representações, ideias e conhecimentos. Essas criações, advindas do intercâmbio consciente com a natureza – o trabalho- não se dão mecanicamente, mas da necessidade de conhecer e produzir a existência humana.

Os homens em suas singularidades estão relacionados a uma totalidade social que os fazem partícipes do gênero humano, e como membros do gênero, necessitam apropriar-se das produções culturais desse gênero, e que essa atividade que se encarrega de conservar e transmitir as gerações futuras o rico patrimônio humano é a educação, mas não apenas conservar e transmitir, sobretudo a educação possibilita a abertura de leques para a superação do conhecimento já posto, superação sempre no sentido dialético de apropriação do conhecimento antigo como pré-condição de criação de conhecimento novo.

Para finalizar, vimos que a proposta marxiana no que se refere na imbricação entre trabalho e educação infantil – e afirmamos que só apenas no que se refere ao trabalho infantil e não a educação como um todo - está historicamente superada, no sentido da defesa da divisão do tempo da criança entre a escola e o trabalho, mas encontra-se ainda atual na proposição de uma formação intelectual sólida, em consonância com uma formação politécnica e com o desenvolvimento de habilidades físicas.

É importante ainda lembrar que na época de Marx as jornadas de trabalho centravam entre 14 e até 20 horas por dia, o que levavam mesmo os operários adultos a situações extenuantes, essas jornadas de trabalho não poupavam as mulheres e crianças, então ao analisar propostas tentando entender o momento histórico que elas foram elaboradas, propor

jornadas de duas ou quatro horas para as crianças e no outro horário a jornada fosse realizada na escola, na época apresentava-se como propostas avançadas ou utilizando um termo dos dias de hoje, eram propostas que chamaríamos de progressistas.

Claro que em nossa visão de hoje em pleno século 21 qualquer forma de trabalho infantil é perfeitamente condenável, para nós a escola deve ser o lócus de formação integral de nossas crianças, o que não exclui que nos currículos possam ter disciplinas que trabalhem atividades de cunho manual.

Posto acima a concepção de Marx, acreditamos que para uma melhor explicitação das propostas educacionais do capitalismo, é basilar os estudos de Gramsci para um melhor entendimento do como se conformou a história da formação profissional no Brasil. Acreditamos que esse percurso é fundamental para a compreensão dos limites desta trajetória e os desafios postos pela mesma.

1.3 Gramsci e a educação como possibilidade contra hegemônica

Em meados dos anos 1970 no Brasil, na esteira das lutas pela Anistia e pelo restabelecimento das liberdades democráticas, iniciaram-se os estudos sobre uma educação que estivesse em consonância com as promoções de reais mudanças em nossa sociedade, para isso foi necessário um estudo aprofundado das teorias educacionais produzidas até então, das chamadas teorias críticas e não críticas da educação. Não é nosso objetivo traçar uma historização sobre tais teorias, mas não podemos deixar de citar a contribuição de Saviani na construção de uma teoria educacional com base nos postulados marxistas, que não ficasse restrita a discussão geral sobre a educação, mas que, sobretudo discutisse a educação em sua forma escolar e seu papel na sociedade, principalmente uma teoria marxista da educação que dialogasse obrigatoriamente com a realidade concreta do Brasil.

A carência de uma teoria pedagógica crítica, principalmente revolucionária, seduziu muitos educadores brasileiros que visualizaram nas chamadas Teorias Crítico-Reprodutivistas um arcabouço que pudesse ser utilizado como arma crítica para realidade brasileira, Saviani (1999), faz uma análise crítica contundente aos Reprodutivistas e suas diversas vertentes, vaticinando como teorias onde a “luta de classes é impossível”. Reconhece positivamente a formulação dos Reprodutivistas de que a educação tem uma relação de dependência com a sociedade, mas que estes “pecam” nas conclusões que invariavelmente ela, a educação, tem como única função reproduzir a sociedade, que no nosso caso é a sociedade de classes

baseada na produção de mercadorias através da exploração do trabalho. Logo, para os Reprodutivistas, apesar de não afirmarem, textualmente em suas obras, a educação como instrumento de superação desse estado de coisas se torna uma arma morta para classe trabalhadora, pois, repetimos, a educação teria apenas a função de reproduzir as desigualdades sociais, ficando as lutas por transformações num para além da revolução, considerando as possibilidades e impossibilidades históricas da superação da sociedade regida pelo capital.

São os estudos de Antonio Gramsci que vão pôr uma nova dimensão para os educadores brasileiros nas questões que envolverão problemáticas que não estão postas diretamente, mas partem da premissa marxista da exploração do trabalho e no domínio do Estado burguês, importante enfatizar a produção intelectual de Gramsci com a relação da exploração do trabalho, pois muitas vezes o autor italiano é colocado como um pensador da superestrutura como se não tivesse em sua obra uma ancoragem na luta de classes. Disto isto, colocamos que entre as diversas questões da superestrutura a educação é uma delas e principalmente para os educadores empenhados em formular uma “pedagogia marxista” no âmbito da sociedade brasileira, os estudos de Gramsci vão contribuir não apenas para o entendimento geral da categoria educação, mas dar as respostas para os problemas voltados para a forma escolar da educação. Desta forma, vamos discutir algumas categorias de Gramsci, sem esgotá-las, no sentido de compreender a visão desse autor para uma educação como possibilidade contra hegemônica. Isto posto, a categoria da Hegemonia será o balizador do nosso entendimento geral.

Para Vianna (2000); Gruppi (2000) e Coutinho (1992), é com Lênin que a teoria de Gramsci dialoga, ressaltam a influência que os estudos leninistas faz sobre o desenvolvimento do capitalismo na Rússia, já que trazia uma análise densa sobre uma situação de desenvolvimento concreta do capitalismo, Lênin ao desenvolver a noção do desenvolvimento russo como o “elo fraco” da cadeia capitalista europeia tem a clareza, afirmam os autores, que existiriam “elos fortes” que em suas especificidades não poderiam reproduzir o tipo de tomada de poder do modelo soviético. É sempre importante citar a premissa de Marx (1985, p. 203) parafraseando Hegel de que a história não se repete e que “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas que se defrontam diretamente ligadas e transmitidas pelo passado”.

Com as indicações de diálogo com a obra de Lênin⁹, Gramsci teria desenvolvido conceitos para a compreensão do desenvolvimento dos países de capitalismo avançado que na dominação de classe não se restringiam a esfera da produção de mercadorias e das formas de exploração direta do trabalho. Isto era importante para que esta compreensão formulasse táticas e estratégias para a revolução socialista em sociedades diferentes da Rússia pré-soviética. Era premente que os trabalhadores precisavam fazer a revolução, mas não necessariamente o roteiro da Revolução Russa de 1917 poderia ser reproduzido em escala mundial e em qualquer formação social. Coutinho (1992, p.50) cita que Lênin reconhecia o caráter “não clássico” da revolução russa. Aqui é importante frisar, Vianna (2000, p.6):

Ao contrário do capitalismo, que se originou e se formou de dentro da sociedade feudal, o socialismo não emerge “naturalmente”. Tendo uma base objetiva expressa entre outros indicadores pela magnitude da socialização da produção sob o capitalismo, o socialismo só pode se tornar modo de produção dominante a partir da vontade coletiva de um ator social específico – a classe operária – de um projeto humano socialmente produzido, que varia conforme as condições de cada formação social.

Cada formação social é única não só pelos elementos estruturais que lhe modelam a constituição, como pelos traços conjunturais complexos emaranhado para onde confluem as determinações mais gerais e as mais particulares que frequentemente só adquirem importância para a análise e a ação “num momento atual”.

Entendendo as especificidades de cada formação social concreta, Gramsci desenvolve conceitos que servirão de comprovação para entender o capitalismo dos países avançados e suas diferenças com a experiência soviética. Conceitos como: sociedades de tipo oriental; sociedade de tipo ocidental; Estado e relações diferenciadas com a sociedade civil nesses modelos diferentes de sociedades; e o conceito basilar de Hegemonia¹⁰.

⁹ Para Coutinho (1992, p.48-49) Gramsci realiza uma *superção dialética* de Lênin, conservando o núcleo central das ideias do revolucionário russo ao mesmo tempo em que as desenvolve. Em sua reflexão teórica não entende o leninismo e o marxismo em geral como conjunto de definições acabadas, mas como um método para descobertas de novas determinações, ou melhor, um método para explicitar novas determinações a partir dos desdobramentos das antigas - as quais sendo dialéticas – eram determinações abertas necessariamente a evolução histórica, e que exigiam por isso uma renovação permanente.

¹⁰ BUTTIGEG, Joseph. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, C.N.; TEIXEIRA, A. de Paula (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 39-49. [...] a hegemonia não aparece nos *Cadernos do cárcere* como uma teoria ou conceito pronto e acabado, com o qual se pode explicar os fenômenos históricos ou políticos. Em vez disso, e a análise dos fenômenos específicos que leva Gramsci a considerar o emprego do termo “hegemonia” num sentido bastante diferente (ou no mínimo muito mais nuançado) daquele que lhe foi atribuído por Lênin. Gradualmente no decorrer da pesquisa e da redação, Gramsci elabora seu conceito de hegemonia; mais é importante observar que essa elaboração nunca toma a forma de uma abstrata, sistemática e abrangente exposição teórica do conceito de hegemonia como tal. O desenvolvimento do conceito de hegemonia por parte de Gramsci, sempre ocorre em conexão com seu tratamento dos temas e

Segundo Acanda (2002, p.230-231), a influência de Lênin, fez também com que Gramsci partisse para a crítica a leitura economicista de Marx feita pela II Internacional e ao liberalismo. E mesmo os partidos comunistas já ligados a III Internacional ainda faziam uma leitura considerada vulgar do marxismo, pois muitos partidos acreditavam que a crise do pós-guerra levaria inevitavelmente ao comunismo.

El economicismo, y una visión catastrofista de las posibilidades del sistema capitalista, caracterizaban la proyección política de los partidos comunistas europeos. Se pensaba que la crisis económica, en la devastada Europa de pós-guerra, conduciría a la crisis política del sistema, e su colapso definitivo e inevitable. Pero esta vinculación automática entre crisis económica, crisis política y catástrofe final no se produjo. Pese al debilitamiento económico, y a la bancarrota generalizada del Estado en la Europa de aquellos años, el sistema capitalista pudo encontrar um segundo aire y vio em el fascismo um nuevo orden político e ideológico, que solo fue capaz de consolidarse em el poder, sino de despertar el entusiasmo de amplios sectores populares (incluso de los obreiros).¹¹

O fenômeno novo do fascismo e a relativa e autonomia entre política e economia despertou em Gramsci a necessidade de compreender as interrelações entre subjetividade e objetividade e as aparentes autonomias fenomênicas entre elas.

Assim como em Marx e Lênin, os conceitos gramsciano só podem ser compreendidos em sua totalidade e na relação dialética da práxis, para nosso entendimento a separação arbitrária de tais conceitos servem apenas para fins didáticos e para alcançar o objetivo de fazer a exposição da possibilidade da educação como atividade que permita à classe trabalhadora as armas da construção de uma contra hegemonia a dominação burguesa. Para isso, tomamos um exemplo de uma polêmica entre Gramsci com Trotsky e a teoria da Revolução Permanente¹².

Para Gramsci e sua divergência com Trotsky, a sociedade civil nas formações sociais ocidentais estariam entranhadas na dominação de classe de modo que a burguesia não

fenômenos cada vez mais diversos que ele se esforça por analisar, no seu campo de pesquisas sempre em expansão.

¹¹ O Economicismo, e uma visão catastrófica das possibilidades do sistema capitalista, caracterizada a projeção política dos partidos comunistas europeus. Pensava-se que a crise econômica, e a Europa devastada em crise política do pós-guerra levaria ao sistema, a seu colapso final e inevitável. Mas esta ligação automática entre crise econômica, crise política e catástrofe final não ocorreram. Apesar do declínio econômico e falência generalizada do Estado na Europa naqueles anos, o sistema capitalista pode encontrar um segundo fôlego e viu no fascismo uma nova ordem política e ideológica, que não apenas foi capaz de consolidar o poder, mas despertar o entusiasmo de amplos setores populares (incluindo os trabalhadores).

¹² As contribuições de Trotsky para a compreensão das formações sociais tardias serão retomadas no terceiro capítulo da Tese.

dominava o Estado apenas pelo poder econômico e militar, mas também pelo domínio nos diversos campos da sociedade capitalista como a cultura, a educação, etc., Tudo isso contribuía para que o modelo de exportação da revolução soviética, como preconizava Trotsky, não tivesse a ressonância numa base real concreta de tipo diferente da sociedade russa.

Daí a ênfase da necessidade de se estudar a fundo as concreticidades das formações sociais, pois as sociedades de tipo ocidentais tinham uma relação entre sociedade civil e Estado muito diferente da Rússia pré-soviética. É importante ressaltar que Gramsci entende hegemonia na acepção de Lênin como sinônimo de ditadura do proletariado e que o Estado é ditadura de classe. Mas na formação social concreta da Itália do seu tempo, dirigindo-se aos comunistas turineses, expressa a hegemonia em sua forma política e em sua forma estatal:

[...] vê-se aqui uma estreita conexão entre hegemonia do proletariado e ditadura do proletariado. A ditadura do proletariado é a forma política na qual se expressa o processo de conquista e de realização da hegemonia. “[...] o proletariado pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue criar um sistema de alianças de classe que lhe permita mobilizar contra o capitalismo e o Estado burguês a maioria da população trabalhadora”. A hegemonia é capacidade de direção, de conquistar alianças, capacidade de fornecer uma base social ao Estado proletário. Nesse sentido, pode-se dizer que a hegemonia do proletariado realiza-se na sociedade civil, enquanto a ditadura do proletariado é a forma estatal assumida pela hegemonia. (GRAMSCI apud GRUPPI, 2000 p.5)

Retomando a questão do “elo mais fraco” na polêmica com Trotsky¹³, Gramsci se apoia em Lênin quando coloca que:

[...] nos Estados capitalistas avançados a sociedade civil se teria transformado “numa estrutura muito complexa e resistente às irrupções catastróficas do elemento econômico imediato”, e suas superestruturas funcionariam como “sistemas de trincheiras na guerra moderna” [...] No Oriente o Estado era tudo, a sociedade civil era primordial e gelatinosa; no Ocidente havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação, e em qualquer abalo do Estado imediatamente descobria-se uma poderosa estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira ameaçada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas, em medida

¹³ Com base em BARATTA, G. **Hegemonia e democracia**. In: BARATTA, G. **Antonio Gramsci em contraponto: diálogos com o presente**. São Paulo: Unesp, 2011. p 37-39. É importante ressaltar que a polêmica sobre o entendimento sobre o conceito de Hegemonia não se deu apenas com a “esquerda” do movimento operário, mas também com a apropriação e ressignificação por parte da socialdemocracia onde colocavam nas palavras de Gramsci uma suposta incompatibilidade entre Hegemonia e democracia ou muitas vezes a junção desses conceitos como sinônimos. Pensando dessa forma, a democracia seria a expressão da hegemonia numa sociedade, o que afastaria Gramsci de Lênin e conseqüentemente tornaria Gramsci um teórico democrata radical e não um defensor da revolução e da luta contra a ordem do capital. “A teoria da hegemonia foi desnaturada, tornando-se objeto ora de condenação, ora de utilização antidialética.” BARATTA (2011, p.261).

diversa de Estado para Estado, é claro, mas exatamente isso exigia um acurado reconhecimento do caráter nacional” (VIANNA, 2000, p.10)

Como já enfatizado anteriormente, o arcabouço de conceitos de Gramsci vão se sobrepondo nas suas produções analíticas, aqui vamos esboçar apenas algumas delas.

Começando por problematizar o conceito de sociedade civil, primeiro faz-se importante afirmar que assim como para Marx e Lênin, o Estado em Gramsci também assume o caráter de instrumento de dominação de classe. Mas então, o que há de novo na formulação gramsciana?

O pensador italiano formula a “teoria ampliada do Estado”, para ele a classe burguesa vai exercer sua hegemonia não apenas na exploração do trabalho para produção de mercadorias, o Estado não se apresentará apenas em sua forma coercitiva, mas que o Estado, ainda que tenha suas peculiaridades nas diversas formações sociais precisará também da produção de consensos para o exercício da hegemonia. A coerção e o consenso serão utilizadas na medida do equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil, o Estado não pode mais apenas se manifestar através dos seus aparelhos repressivos, “[...] mas na articulação entre tais aparelhos e os ‘aparelhos privados de hegemonia’, isto é entre a sociedade política e a sociedade civil (COUTINHO, 1992, p.51).

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil”(isto é, o conjunto dos organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político. (GRAMSCI, 2004, p. 20-21)

Freire; Pinheiro (2015, p. 70) ao analisar a formação social específica brasileira nos dá o exemplo de “[...] quando apenas a violência ostensiva é utilizada, é porque o consenso não foi obtido. É claro que mesmo os regimes violentos necessitam, também de certa dose de consenso, mas ela é mínima, enquanto na hegemonia ela é máxima”. E afirmam que estão tratando da definição gramsciana de hegemonia como “condução moral”.

Acanda (2002) nos diz que Gramsci, quando da ascensão do fascismo, percebeu que havia algo diferente acontecendo e que mesmo Marx e Lênin tendo vivenciado a coerção estatal, a coerção do fascismo era diferente da vivenciada pelos pensadores anteriores, a coerção, agora, não era a atividade principal que legitimava a hegemonia do regime, mas apenas um dos aspectos. O momento histórico que estava vivenciando não podia ser reduzido a um momento em que a classe dominante buscava a dominação pela força, portanto não se podia fazer a identificação simples entre dominação pela coerção e hegemonia.

O aparelho de Estado não se limita de maneira alguma tão somente ao aspecto institucional-estatal, compreendido e existindo enquanto tal. É certo que, no quadro de um parlamentarismo clássico (se este existe...), a hegemonia política da classe dominante passa pela ‘combinação da força e consenso, combinação cujo ‘termômetro’ é a opinião pública. Porém, mesmo nesse caso limite, os modos de organização do consenso permanecem complexos, duplamente articulados: segundo uma instância teórico-prático e uma instância jurídico-econômica. Pois, essa hegemonia política, pelo fato de apoiar-se em partidos políticos, não deixa de passar pelos diferentes canais e redes da sociedade civil. (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p 142)

Para Gramsci, o Estado nas sociedades “ocidentais” adquiriu formas diferenciadas onde a atuação da sociedade civil se construiu como trincheiras desse mesmo Estado que não apenas era formado pela sociedade política. Se nas sociedades de tipo “oriental” bastava a tomada do aparelho estatal e a sociedade civil com suas debilidades vinha a reboque, agora, como já dissemos anteriormente o proletariado precisava para se tornar classe dirigente buscar a hegemonia nas esferas do Estado ampliado.

O Estado ampliado, portanto, “pressupõe a tomada em consideração do conjunto dos meios de direção intelectual e moral de uma classe sobre a sociedade, a maneira como ela poderá realizar sua ‘hegemonia’, ainda que ao preço de ‘equilíbrios de compromisso’, para salvaguardar seu próprio poder político.[...] Trata-se um Estado que transcendeu o papel econômico-corporativo. Passou a ser um agente de convencimento, prestando-se a uma função de classe já que ele próprio dirigido por interesses de classe. (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p 126)

Aqui nos limitaremos a discutir como os trabalhadores utilizarão um dos aspectos da superestrutura que compõem a hegemonia, no nosso caso a educação, para que possam se contrapor a hegemonia¹⁴ da burguesia em seus aspectos de conjunção entre coerção e

¹⁴ Acanda (2002, p. 251-252). “ El concepto de hegemonia, em Gramsci, resalta la capacidad de la classe dominante de obtener y mantener su poder sobre la sociedade, no sólo por su control de los médios de

consenso. Bobbio (1982, p. 32-33) reforça que Gramsci “desloca” a sociedade civil da acepção de Marx da “estrutura” para a superestrutura, ou seja das relações materiais para “o conjunto das relações ideológico-culturais [...] todo o conjunto da vida espiritual e intelectual”. Nas palavras do próprio Gramsci:

[...] todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (2004, v. 2, p 53)

Assim como a classe dominante tem seus intelectuais orgânicos que pensam as estratégias da hegemonia preferencialmente pelo consenso, criando formas de dominação, de “condução moral” de uma classe sobre as demais, os trabalhadores também precisam formar seus intelectuais que travarão as disputas no seio da sociedade civil de uma contra hegemonia, que deve ser transformada em hegemonia das classes subalternas, ou seja, a luta de classes não possui como cenário único a esfera da estrutura onde se dá a relação de produção, mas é necessário travar a disputa espiritual da sociedade civil e a educação, a despeito do que preconizava os Reprodutivistas, é um campo aberto da luta de classes na disputa pelo conhecimento, seja na sua construção ou na sua socialização.

producción económicos y de los instrumentos repressivos, sino sobre todo porque es capaz de producir y organizar el consenso y la dirección política, intelectual y moral de la misma. La hegemonia es tanto dirección ideológico-política de la sociedade civil como combinación de fuerza y consenso para lograr el control social.

El componente esencial de esa hegemonia es precisamente la sociedade civil. Um lugar central, em la reflexión gramsciana, lo ocuparon el análisis de la sociedade civil y la intención de elaborar um proyecto para su transformación, pues la causa fundamental de la pervivencia del Estado capitalista radica em la complejidad y la fortaleza de la sociedade civil em la que se arraiga.

En el tejido múltiple de las relaciones económicas, ideológicas, artísticas, morales, etc., es donde los individuos adquieren las ideas, normas, valores, etc., que conformarán su actitud ante la vida, que ortogarán el sentido que tendrán los distintos fenómenos sociales com los que interactúan, y que los llevarán a aceptarlos, como legítimos y naturales, o a rechazarlos.”

O conceito de hegemonia, em Gramsci, ressalta a capacidade da classe dominante para obter e manter o seu poder sobre a sociedade, não só para o controle dos meios de produção econômica e dos meios de instrumentos repressivos, mas principalmente porque ele é capaz de produzir e organizar consenso e direção política, intelectual e moral dos mesmos. Hegemonia é tanto a direção político-ideológica da sociedade civil como a combinação de força e consenso para alcançar o controle social.

O componente essencial da hegemonia é precisamente a sociedade civil. E ocupa um lugar central na reflexão gramsciana, que levou a análise da sociedade civil e pretendeu desenvolver um projeto para o entendimento, como a raiz do motivo da sobrevivência do Estado capitalista que encontra-se na complexidade e força da sociedade civil em que está enraizado.

No tecido múltiplo de relações econômicas, ideológicas, artísticas, morais, etc., é onde os indivíduos adquirem ideias, normas, valores, etc., que irão moldar sua atitude perante a vida, que vai configurar sentidos em fenômenos sociais diferentes que eles interagem, e levar a aceitá-los como legítimo e natural, ou desprezá-los.

Então a educação no seu sentido amplo, de construção da segunda natureza humana, natureza esta social, tem também a responsabilidade na construção dos consensos para a construção de uma nova hegemonia que extingue a exploração humana, seja na base material, seja na superestrutura. Como nas palavras de Brecht (2000, p.88)¹⁵: “[...] a socialização do conhecimento que só a humanidade pertence.”

Para Gramsci a hegemonia tem haver com as questões educacionais num para além das questões puramente pedagógica.

A relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares” [...] Essa relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e para cada indivíduo em relação aos outros indivíduos, entre classes intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e sequazes, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exércitos. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica. (GRAMSCI apud BARATTA, 2011, p.268)

Através de sua experiência como estudante e seu esforço pessoal para estudar na Universidade de Turim, BUTTIGIEG (2003, p.42-43), o convenceram de que a libertação das classes subalternas requereria um esforço educacional concentrado. Ora, assim como Marx, Gramsci entendia que o educador precisa ser educado, mas aqui não se trata mais de “apenas” a classe trabalhadora dominar os segredos de produção, mas sim de construir e dominar a força material e espiritual da sociedade como um todo, no sentido de se construir como a classe que exercerá a força e a condução moral, que exercerá a hegemonia. Para isso, o pensador italiano se convenceu de uma profunda reforma do sistema educacional público, que segundo ele apenas contribuía para a burguesia continuar como classe dirigente.

¹⁵ BRECHT, Bertolt, **Poemas 1913-1956**. 5ª ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

2 RESGATE DA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Trataremos das questões relativas à educação profissional, mas especialmente no que diz respeito ao ensino técnico de nível médio e suas imbricações com a própria formação do Brasil.

O Brasil atravessou ao longo de sua história diversas lutas e embates sobre a implantação de políticas públicas educacionais. Essas lutas estavam entrelaçadas aos períodos de transformação de nossa economia e sua relação com a formação da força de trabalho.

A via colonial ou desenvolvimento hiper-tardio, que trataremos mais detalhadamente no capítulo seguinte, não tinha entre suas preocupações – e nem podia ter dado as características dessa via de desenvolvimento - o estabelecimento de políticas sociais que minimizassem os efeitos da exploração de mais-valia que se dava em níveis absolutos. Durante todo o período colonial com a economia fundamentalmente agrária, a questão da educação em geral e da formação profissional em particular não era uma preocupação posta, visto que, a produção era baseada num baixo desenvolvimento das forças produtivas.

Esta situação não se altera durante praticamente toda a primeira metade do século XX, salvo em algumas situações pontuais de demandas por trabalhadores qualificados no processo de industrialização focalizada e restrita a alguns centros urbanos.

Mesmo com os Liceus de Artes e Ofícios funcionando desde o início do século, só em 1937 com a Constituição do chamado Estado Novo é que houve a preocupação em dar um ordenamento jurídico à questão da educação profissional. Conforme as características políticas da época, a introdução da educação profissional aparece como sendo uma das formas que o Estado tinha em cuidar dos mais necessitados, “as classes menos privilegiadas” (FREITAG, 1986, p.51), mas esta introdução da educação profissional na legislação brasileira não foi acompanhada da obrigatoriedade do oferecimento por parte o Estado. A responsabilidade foi transferida para os sindicatos (controlados através do Ministério do Trabalho e de outros organismos de repressão) e para as indústrias, que tinham maiores interesses não especificamente na qualificação profissional, mas, sobretudo na formação ideológica desse nascente proletariado urbano.

Com o fim da 2ª Guerra, e com as mudanças advindas da nova conjuntura no cenário mundial, com mudanças tanto políticas quanto econômicas, a legislação do Estado Novo torna-se anacrônica para o contexto de então. Nesse período é instalado no Brasil uma democracia incipiente que terá uma vida de curta duração, compreendendo os anos que vão de

1946 até 1964, passando por vários percalços como a continuidade do atrelamento dos sindicatos ao governo, com dispositivo legal de intervenção governamental nas entidades de trabalhadores, e a proibição de funcionamento do Partido Comunista, com cassação do mandato de parlamentares eleitos por esse partido.

Esta débil democracia não consegue pela via da política a extensão de direitos sociais para as camadas populares, é emblemático que o projeto de lei para instalação de diretrizes para a educação atravessou mais de uma década para ser aprovado, o que se configurou uma espécie de vácuo sobre as questões de educação, que na prática sofria uma aparente contradição: a educação de uma “democracia” era regida por leis e normas decretadas num regime ditatorial, esta aparente contradição é bem característica da via hiper-tardia do “nosso” capitalismo.

O novo ordenamento jurídico da educação com a aprovação da primeira lei de diretrizes e bases (Lei 4024/1961) refletiram os conflitos internos das frações da burguesia brasileira. Se antes a legislação educacional legitimava a exclusão das amplas camadas populares com o ensino médio privatizado e com a não equivalência da educação profissional, agora a nova lei criava a equivalência entre a educação profissional e a educação em nível médio, possibilitando o acesso à universidade, mas é desnecessário dizer que esse acesso à universidade na prática se apresentava apenas como um direito meramente formal, não se realizava na concreticidade.

Também é unânime que a normatização da educação criada com a lei 4024/61 já nasceu ultrapassada, pois os anos de vitalidade econômica do pós-Guerra começavam a entrar em uma curva descendente tornando o debate educacional brasileiro não condizente com a crise que se avizinhava para o início da década seguinte.

As lutas por implementação de políticas educacionais fizeram eclodir, em diversos lugares do território nacional, experiências de projetos e programas educacionais, voltados especialmente para a alfabetização. Entra em vigor através de boas intenções voluntárias as experiências de educação popular que se não conseguiram acabar com o analfabetismo, trouxeram para o centro do debate a emergência do crônico problema educacional brasileiro.

A ideia predominante da militância política de esquerda da época era: **se o Estado não faz, façamos nós** ou **temos que educar o povo para fazer revolução**. Estas consignas explicitam o início da influência dos críticos reprodutivistas que viam na educação apenas as funções de reproduzir a força de trabalho, a reprodução das relações de dominação e a reprodução da ideologia dominante.

A Teoria Crítico-Reprodutivista teve grande influência no Brasil entre os educadores dos anos finais de 1960 até meados da década de 1980. Tem sua origem a partir dos escritos de pensadores como P. Bourdieu, J.C. Passeron e L. Althusser¹⁶.

Ao criticar a educação por ela ter uma função conservadora (no sentido negativo do termo) os Reprodutivistas acabavam engessando as lutas sociais, pois, para que lutar por educação pública, gratuita e de qualidade se esta apenas reproduzirá as relações sociais de classe e a ideologia burguesa? Com isso os Reprodutivistas mostravam que não enxergavam a importância da educação escolar como socializadora (de forma sistematizada) do saber sócio histórico da humanidade.

Ao encarar a transmissão de conhecimento, através da sistematização dos conteúdos, como transmissão/reprodução da ideologia burguesa, acabavam por ajudar a esvaziar a aprendizagem dos conteúdos escolares, o que contribuiu significativamente para a abertura de espaço para que no final da década de 1980 e início dos anos de 1990 as Pedagogias Não-Diretivas, de cunho psicologizantes (a retomada da Pedagogia Nova, Construtivismo, etc.) começassem a influenciar o professorado brasileiro e especialmente as reformas educacionais ocorridas no Governo de Fernando Henrique Cardoso.

Estas experiências de educação popular foram abandonadas quando da ascensão dos militares ao poder, fruto da política americana para os países da América Latina. Agora o emergente Estado bonapartista instaurado com o golpe de 1964 assumirá mais efetivamente e de forma centralizada as políticas educacionais. O que culminou com a reforma universitária de 1968 e com a reforma do ensino de 1º e 2º graus em 1971 (Lei 5692/71).

Os militares e a tecnocracia que foram alçados ao poder com o golpe de estado em abril de 1964 perceberam que não podiam simplesmente tratar a questão da educação como os governos anteriores trataram, essa era uma problemática que não podia ser resumida a luta entre privatistas e defensores da escola pública. Antes, na concepção militar da época influenciada pela guerra fria, a educação passou a ser encarada como assunto de segurança nacional, não porque a tecnocracia desejava o fim do analfabetismo, ou porque a política desenvolvimentista pressionava por trabalhadores qualificados, mas principalmente porque o setor estudantil se construiu como a principal força política de oposição e combate ao Regime.

As transformações da economia com a chamada substituição das importações propiciou que camadas dos setores médios da sociedade buscassem ascender socialmente

¹⁶ Saviani no primeiro capítulo de **Escola e Democracia**, 1999. Faz a crítica a Bourdieu e Passeron quando apresentam a ação pedagógica (AP) como instrumento de violência simbólica atuando apenas como reprodutora da sociedade de classes. Na crítica Saviani parafraseia Snyders (1999, p.32) para quem a Teoria Crítico Reprodutivista poderia ser resumida na frase: "a luta de classes impossível."

através da ocupação nos cargos da burocracia estatal e na ocupação de vagas nas gerências das filiais das empresas multinacionais que haviam se instalados no Brasil, além dos setores de serviços ocupados por profissionais liberais para atender as demandas da então classe média emergente.

O acesso à universidade se configurava como a possibilidade real de ascensão social, logo, a pressão política por mais vagas nas universidades e, sobretudo a possibilidade de simplesmente poder concorrer a uma vaga, fazia com que cada vez mais estudantes se integrassem aos movimentos contestatórios da época.

Para conter a pressão sobre a universidade e principalmente conter os movimentos de oposição estudantil, o governo militar impôs uma reforma tanto no ensino superior (Lei 5540/1968), quanto no ensino de 1º e 2º graus (Lei 5692/1971). Essa última tinha como principal característica à integração com a educação profissional.

A profissionalização com terminalidade significa que estudantes do ensino médio podem e devem sair da escola e ingressar diretamente no mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas.

Deixariam assim de exercer pressão sobre as universidades, reservando as vagas aí disponíveis para uma minoria (que casualmente coincidiria com a classe alta e média alta). O ensino profissionalizante viria assim a complementar as intenções da lei da reforma do ensino superior. Para que este fosse aliviado da pressão que sobre ele incidia, o ensino médio teria que ser um filtro eficaz que desviasse potenciais pretendentes ao ensino superior. (FREITAG, 1986, p. 95)

A **terminalidade** citada por Freitag é definida por Cunha (1977, p.125) como “a característica de um curso [...] de dar aos seus concluintes um benefício imediato”. No caso da Lei 5692/71, a terminalidade do ensino médio seria a sua transformação em ensino profissional. O autor também afirma que dada a equivalência formal entre ensino médio profissional e ensino médio propedêutico, os objetivos da reforma de conter a procura pelo ensino superior não logrou êxito.

Entre outros fatores, a continuidade da pressão pelo acesso à universidade, também se dava principalmente pela crise econômica do fim do milagre brasileiro, simplesmente os técnicos de nível médio não encontravam empregos e continuavam buscando nos cursos superiores a tentativa de alcançar a almejada ascensão social.

Com o fim do regime militar e com a crise estrutural do capital já instalada, as lutas pela efetivação de políticas públicas educacionais vão culminar com a exigência por parte dos setores organizados da sociedade pela aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases para a educação, o que só ocorreu na segunda metade dos anos de 1990, com a aprovação da Lei 9394/96.

A Lei 9394/96 nasce em meio a um contexto de implementação no Brasil do projeto neoliberal e suas reformas estruturais. Buscava-se com a aprovação dessa lei não necessariamente um ordenamento jurídico que adequasse a educação ao novo período democrático que se consolidava, mas principalmente ajustá-la as novas proposições fundadas nas políticas de Estado-mínimo, contenção e eliminação de gastos sociais e privatizações.

Martins (2000, p.63) expõe que com as proposições neoliberais aprofunda-se a “mercantilização das relações sociais” passando o mercado a ser o norteador das ações governamentais. Nesse sentido, a educação transforma-se em “um dos muitos produtos oferecidos” resultando numa lei que estivesse em consonância com a “nova ordem” estabelecida no pós-guerra fria.

Com a atual LDB, a educação nacional ficou organizada da seguinte forma: educação básica e educação superior, sendo que a educação básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Lei 9394/96 art. ° 21). A educação profissional é tratada de forma superficial no capítulo III do art.° 39 ao 42, Saviani (1997, p.216) observa que esse capítulo da LDB “parece mais uma carta de intenções do que um documento legal,” para o autor existe uma omissão por parte do governo que não define as instâncias, as competências e as responsabilidades, omitem-se também as responsabilidades dos entes federativos, como, qual é o papel que desempenhará a União, os Estados e Municípios? No art.° 40 a Lei diz que a “educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular,” mas não diz como será essa articulação, Saviani alerta que quando da aprovação da Lei 9394/96 tramitava no Congresso Nacional um projeto de lei (1603/96) paralelo ao projeto da LDB, visava sobretudo a regulamentação da educação profissional e técnica, o autor questiona a existência de uma discussão separada sobre ensino profissional e educação regular como um todo. Mas essa cisão deixava pistas sobre a separação entre ensino médio e ensino técnico, regulamentada pelo Decreto 2208/97.

Segundo Cunha (2000, p.49) esta “separação entre educação e capacitação” já vinha sendo discutida nos organismos internacionais como BID e Banco Mundial, as propostas desses organismos se posicionavam contra a integração do ensino regular com a educação profissional, especialmente a integração do ensino médio com o ensino técnico. O Banco Mundial se insurge contra o modelo de integração das escolas técnicas, recomendando para os países da América Latina o “modelo latino-americano de formação profissional” (Ibid., p.50) materializado através dos institutos de formação profissional-IFP, que no Brasil é representado pelo Sistema “S”.

Saviani (1997, p. 217) em seus comentários sobre a educação profissional na atual LDB, denunciou o “descomprometimento do MEC em relação às escolas técnicas federais” para o autor, de longe essas escolas guardam a mais bem-sucedida experiência de organização de nível médio, contendo:

[...] os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país. (Ibid., p. 217)

As propostas do Banco Mundial, de “separação entre educação e capacitação”; e transferência de responsabilidades e funções do poder público para a iniciativa privada estão em conformidade com o que já citamos sobre a conformação do Estado mínimo e racionalidade nos gastos sociais.

Em 2004, o Decreto 2208/97 foi revogado e a educação profissional ganhou uma nova regulamentação através do Decreto 5.154/2004, restabelecendo a articulação entre ensino médio e ensino técnico.

É importante ressaltar que todas as mudanças de cunho político que exigem uma nova configuração na ordem jurídica são expressões dialéticas das transformações da base produtiva e da forma como o capital se reproduz. Ora, essas discussões em torno de decretos e legislações são tentativas de adequar o sistema educacional, à realidade concreta da reestruturação produtiva e da crise estrutural do capital. Essas tentativas de adequação não foram alteradas ao longo da história, seja no período colonial e na produção cafeeira, seja na fase de substituição de importações ou na “nova” fase do Brasil como potência agrícola.

No período colonial as atividades econômicas desenvolvidas no Brasil eram marcadas por serem atividades que complementavam a economia da metrópole isso fazia parte da implementação das políticas mercantilistas e da acumulação de capital.

A ocupação e o desenvolvimento de atividades econômicas traziam o problema da ocupação do território brasileiro e da carência de mão-de-obra, o sistema colonial reservava às colônias um monopólio não apenas do comércio, mas de produção, exportação e importação.

As formas de controle sobre as atividades desenvolvidas nas colônias chegaram a ser tão ferrenhas e extremas que em várias regiões da América Latina houve uma verdadeira regressão nas técnicas de plantio das lavouras, levando as comunidades nativas a níveis anteriores ao que se encontravam quando da chegada dos europeus (CARDOSO, 1995, p.27). Como observava Marx; Engels (1996, p.56), uma geração sempre terá como ponto de partida de sua existência as condições herdadas pela geração anterior, nisso está implícita a

importância da educação na constituição do ser social, ou seja, aqui se percebe que houve uma interrupção na transmissão do saber sócio-histórico de um povo, levando-o a uma regressão na sua continuidade histórica.

O desenvolvimento técnico só era estimulado nas regiões de produção e beneficiamento de produtos tropicais como cana-de-açúcar, algodão, e nas regiões produtoras de metais preciosos.

No que se refere à produção de açúcar, Furtado (1989, p.9) diz que esta “fomentou o desenvolvimento em Portugal da indústria de equipamentos para os engenhos açucareiros” e que o produto era levado em sua forma bruta para a Europa onde era refinado. Isto implica dizer que nos engenhos de açúcar instalados no Brasil os poucos trabalhadores especializados dominavam uma técnica rudimentar e limitada da produção, de modo que a grande massa de força de trabalho empregada na lavoura não carecia de uma formação educacional formal. Esta situação praticamente não será modificada durante todo o período colonial, salvo durante o período de atuação da ordem jesuítica, uma vez que as necessidades de consumo de produtos manufaturados foram supridas pelas importações, logo a “formação profissional” se dava na experiência prática de saberes, se formava a mão-de-obra diretamente nos processos de trabalho.

Com a intensidade do comércio ultramarino, a formação de núcleos urbanos, a presença de uma burocracia estatal e de uma pequena elite ligada à terra, surgiu a necessidade de implantação de escolas, em sua maioria ligadas a ordens religiosas, que se limitavam a transmitir as primeiras letras. Os jesuítas se apresentaram como a vanguarda deste processo, “além de terem desempenhado um papel importante na catequese e na educação dos índios, também construíram escolas para os colonizadores, particularmente para os setores da elite” (MANFREDI, 2003, p.69).

Os jesuítas possuíam em seus próprios quadros padres especializados em ofícios manuais.

[...] a raridade de artesãos fez com que os padres trouxessem irmãos oficiais para praticarem aqui suas especialidades como, também, e principalmente, para ensinarem seus misteres a escravos, homens livres, fossem negros, mestiços e índios [...] Os irmãos procuravam reproduzir nas oficinas as práticas de aprendizagem de ofícios vigentes na Europa, onde eles próprios aprenderam. Por isso, davam preferência a crianças e aos adolescentes, aos quais iam sendo atribuídas tarefas acessórias da produção (CUNHA apud MANFREDI, 2003, p.69).

A vinculação entre trabalho e educação, não possuía um aspecto de caráter formal, aprendia-se fazendo. Podemos então dizer que toda a educação que visava formar

profissionais que não estavam diretamente ligados à produção para a economia mercantil, se dava na formação pela experiência prática e quando muito em escolas ligadas às ordens religiosas, em instituições de caráter filantrópico ou em sociedades de ajuda mútua.

A educação profissional no Brasil, fundada a partir de iniciativa estatal, ocorreu de forma tímida por ações das províncias. Cunha (apud MANFREDI, 2003, p.76) afirma que as academias militares fundadas nas primeiras décadas do século XIX já ofereciam cursos para o exercício de ofícios manufatureiros. Kuenzer (2005, p.27) considera a criação em 1909 das escolas de artes e ofícios, como o marco inaugural da formação profissional no Brasil sob responsabilidade do Estado.

As primeiras escolas profissionalizantes, Escola de Aprendizes e Artífices, criadas no final da primeira década do século XX, eram direcionadas para a educação dos filhos das camadas populares, já que os filhos da classe dirigente eram formados pelas escolas confessionais ou pelas academias militares.

Dado o caráter da formação da sociedade brasileira, é consenso entre alguns pesquisadores como Kuenzer (2005, p.27), Manfredi (2003, p.78) e Cunha (apud MANFREDI, 2003, p.80) que a educação profissional no início possuía como característica, antes de atender uma demanda por mão de obra, a função de formar o caráter pelo trabalho, um apelo moral e a busca do disciplinamento e controle dos aprendizes de modo que eles não se contaminassem com as ideias de um movimento operário então em gestação. Vale lembrar que em 1906 foi realizado o primeiro Congresso Operário Brasileiro que lançou as bases para uma organização operária sindical de âmbito nacional – Confederação Operária Brasileira (COB).

As escolas de artes e ofícios não davam acesso ao ensino superior, que era reservado para os filhos da elite. Assim a formação de trabalhadores constituiu-se a partir do que Kuenzer chama de **dualidade estrutural**, uma demarcação rígida entre os que iriam desempenhar funções de planejamento e execução, entre trabalho intelectual e trabalho manual.

As escolas profissionalizantes sempre cumpriram a função de reprodução da força de trabalho. Se antes com a economia monocultora e agroexportadora não era necessário uma mão de obra qualificada (FREITAG, 1986, p.48), agora, com o processo de industrialização, o país vai precisar cada vez mais de trabalhadores qualificados que possam operar as máquinas das modernas indústrias.

A partir da Revolução de 1930, fruto de uma cisão e rearranjo da classe dominante, as questões sociais serão encaradas com maior seriedade, pois antes da década de 1930 a

“questão social” era considerada caso de polícia (FAORO, 1997, p. 676). O governo Vargas procurou consolidar-se fundamentando-se no apoio dos setores médios urbanos da população que já pressionavam por políticas sociais efetivas. O Brasil entrava em um novo período histórico de embates pela implementação de políticas educacionais voltadas para a população.

Com as reformas educacionais da década de 1940, as antigas escolas de artes e ofícios serão transformadas em escolas técnicas.

Essa nova tentativa de organizar a educação, principalmente o ensino médio, não rompeu com a lógica anterior de restringir o acesso ao nível superior. Legalmente a educação técnica possibilitava a continuidade dos estudos, mediante um exame de adaptação, mas na prática os saberes exigidos não eram aqueles aos quais a classe trabalhadora tinha acesso.

Também é importante destacar que ainda dentro da chamada Reforma Capanema (1942), além da transformação das escolas de artífices em escolas técnicas federais, é desse período a criação de um sistema complementar de formação profissional através do sistema SENAI e SENAC “como forma de atender as demandas por mão de obra qualificada” (KUENZER, 2000, p.14).

Com a criação do sistema “S” a educação profissional não ficou, assim, restrita à obrigatoriedade de oferta por parte do Estado, mas foi encampada pela iniciativa privada que já naquela época buscava uma forma mais ágil e prática de suprir as carências do mercado de trabalho, além de ter o controle sobre quem estavam formando.

É só com a entrada em vigor da Lei 4024/61 que pela primeira vez não houve ressalvas legais, nem exigências de exames de adaptação ou de exames complementares para a articulação e equivalência entre a educação geral em nível secundário com a educação profissional que propiciasse o acesso ao ensino superior. Cunha (1977, p.116) já apontava que essa equivalência se realizava na prática com um caráter estritamente formal:

[...] os técnicos poderiam então, candidatar-se a qualquer curso de nível superior sem outra exigência além da conclusão deste curso. Entretanto, o preparo dos técnicos nas disciplinas de caráter geral era mais fraco do que os dos egressos do ensino secundário, o que fazia com que aqueles ficassem em desvantagem nos concursos para a maioria das faculdades.

Na verdade a lei apenas expressou o que na prática já estava acontecendo: “[...] o reconhecimento da legitimidade de outros saberes” (KUENZER, 2000 p.15) e não apenas os saberes de real, e a pressão tanto das camadas populares através dos sindicatos, quanto de setores da classe média, alijada por anos da participação política, pelo acesso ao nível superior.

Essas mudanças visavam, sobretudo ao atendimento do processo de industrialização iniciado no pós-Guerra. A organização da educação antes de 1961 já não atendia às transformações que a sociedade brasileira atravessava, os setores médios urbanos já não aceitavam passivamente o alijamento econômico e político que outrora sofriam e a conjuntura econômica mundial ainda propiciava a integração desses setores à sociedade de consumo, mas o boom de crescimento já entrava em sua curva descendente o que levou a crise da década seguinte e as consequentes reformas educacionais.

O desenvolvimento tardio da economia brasileira fez com que toda a legislação educacional buscasse legitimar as mudanças ocorridas na forma de produzir mercadorias, o fordismo/taylorismo foi o modelo de organização da produção. Com técnicas rígidas, produção em série, movimentos calculados, planejamento separado da produção (ANTUNES, 1995, p.17), o fordismo/taylorismo encaixou-se facilmente ao formato dual da educação no Brasil, obedecendo a um padrão de produção fragmentada, reduzindo o operário a praticar atividades repetitivas. Eliminou e transferiu a dimensão intelectual do trabalho operário, além de consolidar a subsunção do trabalho ao capital, iniciado na fase de uso da maquinaria.

O fordismo/taylorismo aliado à política econômica keynesiana deu a tônica da acumulação capitalista ao longo de 50 anos, mas este ritmo de acumulação não foi ininterrupto, a década de 1960 já dava sinais claros da crise que se abateria sobre o sistema.

Nos países centrais do capitalismo a queda da taxa de lucro causada pelos gastos dos programas sociais, pela concentração e deslocamento de capitais para a esfera financeira, etc. renunciou uma crise na política do **welfare state** que não mais garantia o padrão de acumulação do sistema, mas não era apenas o welfare state que estava em crise, mas a forma de organização do trabalho – fordista/taylorista -, o estado de bem-estar social já não podia manter os níveis de acumulação e as ideias de Friedrich Hayek expressas em seu livro “O caminho da servidão”, postulava o retorno ao liberalismo e a promoção da desigualdade como motor do desenvolvimento, o welfare state era tido como um entrave ao desenvolvimento econômico a acumulação de capitais.

Ao longo de todo o século XX, teremos grandes embates relacionados à educação, cabendo ao Estado a tarefa de elaborar uma política educacional que preparasse a mão de obra para o mercado. Até meados da década de 1970 a educação profissional limitava-se ao treinamento pra a produção em série.

Com o crescimento econômico no pós 2ª Guerra e com a abundância de capitais que eram escoados a títulos de empréstimos para os países em desenvolvimento, o governo militar brasileiro reformulou a educação procurando conter a pressão pelo acesso à universidade.

A lei 5692/71 ampliou a profissionalização do ensino médio. O objetivo do governo era claro: “[...] corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o país precisa.” (FREITAG, 1986, p.95).

O Parecer 76/75, encomendado pelo MEC ao Conselho Federal de Educação para dirimir dúvidas quanto à aplicação da profissionalização do ensino médio, expõe que a Lei 5692/71 não obrigava as escolas de 2º grau a se transformarem em escolas técnicas, e que profissionalizante seria o ensino e não a escola. A transformação das escolas propedêuticas em escolas técnicas estava vinculada à existência e disponibilidade de recursos financeiros e humanos, o que obviamente dependeria exclusivamente da vontade política do governo, pois devemos lembrar que estamos analisando uma época de regime ditatorial, onde as vozes discordantes estavam praticamente todas silenciadas.

Segundo o Parecer 76/75 (apud KUENZER, 2000 p. 24) existe uma distinção entre os conceitos de educação profissionalizante e formação profissionalizante.

Enquanto a educação profissionalizante diz respeito ao conjunto de ações pedagógicas que propiciam a uma melhor compreensão do mundo e à aquisição de uma ampla base de conhecimento que permita ao sujeito adaptar-se e acompanhar as mutações do mundo do trabalho, e do treinamento profissional, levando à aquisição de técnicas específicas para a realização de um trabalho definido, o conceito de formação profissionalizante seria a educação que:

[...] levaria o jovem a adquirir na escola os amplos princípios de formação profissional que seriam complementados ou na Universidade, ou no emprego. A habilitação deixa de ser entendida como preparo para o exercício de uma ocupação para passar a ser considerada como o preparo *básico* para *iniciação* a uma área específica de atividade, em ocupação que em alguns casos, só se definiria após o emprego. (KUENZER, 2000, p. 24, grifo do autor)

Com a distinção entre os conceitos, educação profissionalizante e formação profissionalizante, o Conselho Federal de Educação através do Parecer 76/75, autorizou o MEC a reconhecer e permitir a existência de todas as formas de educação/formação profissionalizante, cumprindo a função de ajustar a legislação à realidade, permanecendo praticamente tudo como era antes da Lei 5692/71.

A função do ensino técnico de conter as demandas pelo ensino superior não logrou êxito, esse insucesso não pode ser debitado na conta da equivalência com o ensino médio, mas principalmente pela crise dos anos de 1970 com o esgotamento do modelo fordista de acumulação e a conseqüente falta de empregos para os técnicos de nível médio.

Ao não encontrar empregos, ou seja, ao não se realizar concretamente a terminalidade da educação profissional, a alternativa que se vislumbrava no horizonte como forma de uma possível, ainda que incipiente ascensão social continuava sendo o ensino superior.

Diante disso, a política de profissionalização do ensino médio do governo militar fracassou, pois todo o período de crescimento econômico do pós 2ª Guerra esgotou-se, já não era possível manter as taxas de produção e consumo no cenário mundial e o Brasil de importador de capitais passou a ser exportador de capitais com as exigências e cobranças dos pagamentos dos juros da dívida externa.

Este período de crise no final da década de 1960 e início dos anos 1970 será marcado no campo educacional pela entrada efetiva do Banco Mundial nas intervenções das políticas sociais e, especialmente nas políticas educacionais. O Banco Mundial não se limitou ao papel de financiador, mas, sobretudo e principalmente de formulador de tais políticas.

Desde os acordos entre o MEC/USAID já se explicitava a necessidade dos organismos internacionais intervirem não apenas nos assuntos econômicos, mas também em outras áreas de interesses para a tentativa de contenção da crise que se apresentava.

Segundo Leher (1998, p. 19) a intervenção dos organismos internacionais estava dentro da doutrina de segurança para os países periféricos, o objetivo era evitar a eclosão de novas “Cubas” ou novos “Vietnams”. Para isso, seria necessário não apenas o uso da força militar, mas uma combinação de políticas que buscassem o apoio da população local, combinando ações educativas e ações das missões religiosas articuladas a uma intensa propaganda ideológica.

Com os efeitos da crise estrutural do capital e fracasso da política da contra insurgência, os organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial, vão passar por um processo de reorientação de suas políticas para a periferia do capitalismo. O desenvolvimentismo, que era a política de cunho macro, característica dos governos populistas e militares, cedeu espaço para formulação de políticas focalizadas, e a generalização do ensino profissional, especialmente os investimentos no ensino técnico configurou-se como uma política formulada pelo BIRD. Porém, mesmo essa mudança de orientação não foi suficiente para minimizar a crise e nos ano de 1980 o BIRD adere ao ideário neoliberal recomendando para os países membros, especialmente para os países da periferia, planos de ajustes e de reformas estruturais. O objetivo era fazer com que esses países equacionassem seus problemas internos e pudessem continuar pagando as parcelas da dívida externa.

Nessas reorientações do BIRD, o ensino técnico foi considerado como caro e dispendioso (LEHER 1998, p.26) e não mais adequado aos ajustes neoliberais. Na busca por saídas para a crise estrutural, a ênfase das políticas educacionais é transferida para o ensino elementar.

Com a crise geral dos anos 1980 e a queda do bloco soviético o capital financeiro impôs o seu projeto de desenvolvimento que ficou conhecido pelo termo **globalização**. Na verdade, a chamada globalização se configura como alternativa para solucionar a crise de superprodução de mercadorias. Os governos deveriam extinguir as restrições legais para o avanço do capital e retirar-se de setores em que os mercados pudessem explorar e gerar novos negócios, aumentando o contingente de consumidores sem necessariamente integrá-los como na época fordista. O mercado e não mais o Estado assumiria a vanguarda do crescimento econômico.

É justamente sob a égide da globalização e da reestruturação produtiva que foi travada no Brasil a batalha política em torno da aprovação de uma nova lei de diretrizes para a educação. Infelizmente setores ligados aos movimentos sociais insistiram em privilegiar um campo onde os trabalhadores não possuíam (e não possuem) nenhum controle: o parlamento.

Além de canalizar as lutas sociais para a solução política, criou-se a falsa esperança de que através da vontade política e da participação dos cidadãos é possível resolver questões que são estruturais e ontológicas pela via da ação política. Não estamos com isso querendo negar a necessidade do uso da política dentro da sociabilidade do capital; estamos apenas afirmando que existem questões que se apresentam aparentemente como sendo educacionais e não são apenas questões educacionais, e ainda que exista uma positividade, a aprovação de leis, decretos e diretrizes não solucionarão os problemas da educação nos marcos do capital.

A proposta de lei de diretrizes que tramitava no congresso nacional desde 1988 e que ficou conhecida como **LDB do movimento** foi praticamente descartada com a imposição da Lei 9394/96 (lei Darcy Ribeiro, atual LDB).

A exemplo de outras normatizações legais, essa lei se adequou aos propósitos dos partidários da posição hegemônica do capital, principalmente do capital financeiro.

Na regulamentação dos artigos que tratam da educação profissional (artº 39 a 42), o poder executivo optou por arquivar projeto de lei PL-1603/96 que tramitava paralelo ao projeto da LDB e ao Substitutivo Darcy Ribeiro, este PL visava, sobretudo à regulamentação da educação profissional e técnica de forma separada da lei geral.

O governo utilizou um decreto presidencial (Decreto 2.208/1997) para regulamentar a educação profissional, o que foi feito sem nenhuma discussão com os setores da sociedade

civil, prevalecendo a concepção de educação vinculada aos organismos internacionais, como o Banco Mundial, FMI, etc. “os novos senhores do mundo” (FRIGOTO, 1995, p.19). A utilização de um decreto para regulamentar os artigos da LDB, foi o suficiente para um governo claramente ligado ao capital financeiro e comprometido em implantar no Brasil a experiência do projeto neoliberal, reformar o ensino técnico dentro do contexto da “nova ordem” internacional e da acumulação flexível.

É interessante observar não apenas os artigos sobre educação profissional da LDB, mas também a Seção IV do 2º capítulo que trata sobre o ensino médio. Principalmente o art.º 35 que explicitamente traz uma redação que não deixa dúvida sobre a política de desarticulação entre ensino médio e ensino técnico. No primeiro item da Seção IV o ensino médio é considerado como etapa de consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental “possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 2005, p. 18), assegurando as características propedêuticas do ensino médio.

O item II da Seção IV do capítulo II, explicita melhor a adaptação da legislação à reestruturação produtiva. O educando deve ser preparado para “continuar aprendendo” e “ser capaz de se adaptar com **flexibilidade** a novas condições de **ocupação**” (Ibid., p. 18). A função do ensino médio de preparar para o trabalho está atrelada a não mais preparar para o emprego ou para uma função específica, mas para uma ocupação, isso é bem característico do momento conjuntural da aprovação da LDB onde se acreditava estar vivendo o início de uma época onde os empregos seriam abolidos. Acreditando está vivendo o fim dos empregos, nada melhor do que formar as pessoas para terem flexibilidade para poderem facilmente adaptarem-se às mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho¹⁷.

Como nos Lembra Antunes (1995, p. 23) quando trata da questão do processo de reestruturação produtiva afirma sobre a experiência japonesa que o toyotismo, é a experiência de acumulação flexível que tem causado maior impacto na reestruturação da produção e que alguns de seus pontos básicos são aplicados em escala mundial. Coriat (apud ANTUNES, id.ibid.), destaca alguns desses pontos: o trabalhador opera simultaneamente diversas máquinas; aumento da produção sem aumentar o número de trabalhadores; produzir e repor só o necessário (estoque mínimo); vender antes de produzir.

¹⁷ Nessas circunstâncias a LDB está em sintonia com o Relatório Delors (2001, p.93) quando expõe os “quatro pilares da educação”. No tópico “Aprender a fazer” existe o questionamento: como adaptar a educação ao trabalho quando não se sabe o futuro deste último? Na parte sobre orientação profissional no ensino secundário: “Os sistemas educativos deveriam ser suficientemente flexíveis e respeitar as diferenças individuais” (Ibid., p.139)

[...] ao contrário do fordismo, a produção sob o toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo. (ANTUNES, 1995, p.26).

Com base na “nova” forma de produzir, que fundamentou as reformas educacionais dos anos de 1990, especialmente a do ensino técnico, a formação do trabalhador hoje para o capital requer um homem com múltiplas funções: flexível, polivalente, qualificado, mas desespecializado, que saiba trabalhar em equipe, que tenha capacidade de raciocínio abstrato, e uma compreensão do processo produtivo, um trabalhador diferente do exigido no modelo produtivo anterior (fordismo).

É enfática a definição do “Aprender a fazer” no Relatório Delors (2001, p. 93-94) quando constata que

O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais ‘inteligentes’ e que o trabalho se ‘desmaterializa’.

As “novas” qualificações são definidas como um “coquetel individual” que podem combinar a formação técnica, no sentido estrito, e o “comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco [e ainda a] capacidade de comunicar, [...] de gerir e de resolver conflitos” (Ibid., p. 94).

Ao mesmo tempo em que os organismos internacionais definem suas exigências para o futuro trabalhador, exigindo um maior tempo de escolarização e formação, estes entram em contradição nos seus próprios documentos quando questionam se algumas das suas exigências não seriam capacidades inatas, o que abriria “[...] oportunidades para os não diplomados ou com deficiente preparação” (Ibid., p.95)

Mas, como já dissemos antes, o processo de reestruturação produtiva não está restrito ao local da fábrica, ao apresentar-se como uma tentativa de fazer com que o capital consiga repor os níveis de expansão anteriores, faz com que diversos setores da sociedade mesmo aqueles que não estão diretamente ligados à produção, sofram sua influência e possam adaptar alguns pontos básicos para serem utilizados no cotidiano.

2.1 A contrarreforma do ensino técnico no governo Fernando Henrique Cardoso

Buscaremos, agora expor a visão sobre a reforma do ensino técnico de alguns estudiosos no âmbito da pesquisa sobre a relação trabalho e educação.

Segundo Kuenzer (1999, p.121-139), a reforma do ensino técnico é uma tentativa de correção das falhas do sistema educacional, o qual se voltava para atender às demandas de um processo produtivo parcelado, com tecnologia rígida e pouco dinâmica. Para essa autora a globalização e a reestruturação produtiva transformaram e imprimiram uma nova dinâmica nos processos produtivos, havendo uma substituição dos processos de trabalhos de base rígida pelos processos de base flexível; as velhas formas de organização tayloristas-fordistas não têm mais lugar; a linha de montagem vai sendo substituída pela célula de produção, o supervisor desaparece, “o engenheiro desce ao chão de fábrica”.

Kuenzer afirma que a formação de um “trabalhador de novo tipo” adaptado à produção flexível está criando uma elite de trabalhadores qualificados exatamente por essa formação está voltada para um grupo seletivo, identificando que a democratização da educação só será possibilitada com a efetiva democratização da sociedade em outro modo de produção, estabelecendo uma correlação direta entre mudança no modo de produção e efetivação de uma cidadania plena.

Com o projeto neoliberal, as políticas voltadas para o setor educacional fundamentam-se não mais no reconhecimento da universalidade do direito à educação gratuita em todos os níveis, mas no princípio da equidade. A definição dos investimentos em educação determina que o Estado só poderá financiar despesas que possibilitem um retorno econômico.

A autora critica a reforma considerando que esta traz uma compreensão de que a **empregabilidade** é originária de uma formação profissional **strictu sensu** e não de uma sólida base articulada entre os saberes científico, tecnológico e sócio-histórico, os quais permitem “pensar cientificamente a realidade do trabalho e da vida social”. Para os formuladores da reforma é suficiente universalizar o ensino fundamental acompanhada de uma educação profissional básica para os que não tiveram escolaridade e com isso garantir a formação do trabalhador de novo tipo, apto a exercer seus saberes nessa economia flexível, além de estabelecerem uma relação direta entre a solução da problemática do desemprego por meio da educação.

Oliveira (2002, p.259-278) centra suas críticas na reforma do ensino médio no fato de considerar que esta restabelece a separação entre formação profissional e educação geral,

alegando que a reforma não representa nenhum avanço para os setores oriundos da classe trabalhadora.

A reforma do ensino técnico foi justificada pelo fato de que as escolas técnicas, por sua eficiência, acabavam oferecendo uma formação propedêutica, ou seja, os setores ligados à classe trabalhadora estavam utilizando essas escolas para garantirem o acesso ao ensino universitário o que para os defensores da reforma representava uma distorção nos reais propósitos a partir dos quais as escolas técnicas foram criadas.

Assim, observa-se que para Oliveira a reforma trouxe em si algumas contradições, entre as quais encontra-se a desarticulação entre educação geral e formação profissional, destoando até mesmo dos textos dos organismos internacionais, pois para estes a educação básica constituiria um fator indispensável para que os novos trabalhadores pudessem adquirir competências que os tornassem “coetâneos” às mudanças no mundo do trabalho.

Nesse sentido, o autor destaca a subserviência das nossas elites ao capital financeiro internacional e a “cumplicidade e/ou conivência das mesmas ao projeto global que o capital está instituindo”. Estabelece uma relação de oposição entre a intensidade da interferência das agências multilaterais com uma maior participação de segmentos da sociedade civil, no sentido de influenciar o Estado na aplicação das políticas de educação.

O autor afirma que “para o capital manter seu processo de reprodução e, ao mesmo tempo, assegurar sua hegemonia planetária, torna-se necessário eleger, em nível global, sujeitos capazes de exercer o papel de organizadores intelectuais do grande capital” (OLIVEIRA, 2002, p. 261). Nesse sentido, percebe-se que o autor acredita na possibilidade de que a simples eleição de indivíduos que não exerçam “o papel de organizador intelectual do capital” possa efetivar mudanças substanciais no projeto hegemônico, ou seja, tais indivíduos seriam capazes de fazer história independentemente das circunstâncias herdadas.

O discurso neoliberal relaciona desemprego à falta de qualificações e competências que propiciam a inserção ou permanência do indivíduo no mercado de trabalho. Isto está claro no discurso dos defensores do capital, mas, no entanto, a oferta de força de trabalho possibilita aos patrões fazerem exigências que podem não estar relacionadas a efetiva execução da atividade profissional. Uma contradição apresentada por Oliveira diz respeito ao fato do aumento de desemprego entre as mulheres, uma vez que em nosso país as mulheres possuem um período maior de escolarização que os homens, demonstrando a incoerência do argumento “que o desemprego é fruto da falta de pessoas qualificadas”.

Na década de 1990, o ponto de vista empresarial atribuiu à educação o poder de reverter o quadro social que o próprio empresariado era responsável, através da concentração

de renda e dos baixos salários. Estas análises, fruto da influência da Teoria do Capital Humano, balizavam o argumento de que bastava a garantia de conhecimentos mínimos para os trabalhadores, que permitissem a apropriação de novos conhecimentos e, assim, adequando-se de forma flexível às transformações no interior da produção.

Oliveira conclui que o objetivo central da reforma da educação profissional, em especial do ensino técnico, é a privatização da educação profissional em todos os níveis.

Em Cury (2002, p.15-32) encontramos uma visão de análise da reforma do ensino técnico a partir do ordenamento jurídico. Reconhece que o acesso à educação é um direito garantido na Constituição e que sua efetivação se dará em processo de cooperação entre os entes federativos ao mesmo tempo em que reconhece que a sua representação na prática não está explicitada, o que deixa lacunas nas responsabilidades do financiamento dessa modalidade de ensino. “A educação profissional tornou-se órfã do dever do Estado em matéria de financiamento e sua responsabilidade ficou diluída”. Neste vácuo deixado pelo Estado “ganha sentido o discurso [...] das parcerias”, mas estas não podem assumir a função do Estado em sua total integralidade.

Franco et al (2004, p.55-83) partem do entendimento de que a interpretação da educação profissional como meramente formadora de mão-de-obra, acaba reproduzindo o dualismo existente na sociedade brasileira entre as “elites condutoras” e a maioria da população.

Os autores defendem o texto da LDB 9394/96 no que diz respeito à identidade do ensino médio enquanto etapa de consolidação da educação básica, a qual dispõe, ainda, que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva,” como uma superação dos enfoques assistencialistas e economicistas, bem como, do preconceito social que a desvalorizava, ou seja, considera-se que a legislação é suficiente para garantir direitos, configurando-se numa etapa superior acerca da análise da educação profissional.

Percebe-se uma contradição entre o pensamento dos autores e o que postula a legislação, uma vez que chegam a afirmar que a melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade, no entanto, “esquecem” a dissociação entre educação básica e educação profissional. Acreditam que a reforma possibilita a superação da educação dualista, que a dualidade possa ser superada pela aprovação de uma lei ou publicação de um decreto, negligenciando que a educação apenas reflete as desigualdades sociais produzidas fora dela.

Franco et al expõem a reforma de uma maneira que esta só apresenta positividade, partem de pressupostos de que diante das transformações levadas a cabo pelo uso das tecnologias, pela consolidação do mercado global, etc, cabe a educação se adequar a estas mudanças e formar os trabalhadores exigidos pelo capital.

Quando as competências básicas passam a ser cada vez mais valorizadas no âmbito do trabalho, e quando a convivência e as práticas sociais na vida cotidiana são invadidas em escala crescente por informações e conteúdos tecnológicos, ocorre um movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as da vida pessoal, cultural e social. É esse movimento que dá sentido à articulação proposta na lei entre educação profissional e ensino médio (FRANCO et al., 2004, p. 68).

Os autores identificam uma confluência de valores e interesses entre a classe trabalhadora e as personas do capital. Acreditam que a posse dos novos saberes exigidos é condição de possibilidade da subsistência. Defendem uma certa dose de empreendedorismo, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho.

Diante do que expusemos anteriormente é possível perceber que existem diferentes enfoques na temática da reforma do ensino técnico. Mesmo em autores mais críticos, há uma ênfase quanto a referência que é feita a desigualdade na estrutura do sistema educacional brasileiro, em especial no que diz respeito a educação profissional de nível técnico, de que é possível fazer correção das distorções com base na legislação. É importante ressaltar que o ponto comum a todos os autores citados parte do princípio de que a reforma do ensino técnico não abandonou a lógica da **Teoria do capital humano**, mas foi apenas reformulada no conceito de **empregabilidade**, trazido com o advento do toyotismo.

Cunha (2000, p.48) nos lembra que nas décadas de 1980 e 1990 as reformas educacionais foram acontecimentos comuns em toda a América Latina, e que, de uma maneira ou de outra, sempre abrangiam reformas na educação técnica profissional.

Para o autor as reformas sempre são causadas por determinantes que são externos aos sistemas educacionais, e identifica esses determinantes como possuindo um caráter político, econômico e social, sendo interdependentes entre si e possuindo como características o atendimento pela via da política da ampliação do acesso, a incorporação de novas tecnologias e aumento do tempo escolar, buscando o atendimento de parte das reivindicações históricas de democratização da educação.

Porém, o objetivo dos governos latino-americanos, e especialmente do governo brasileiro, consiste em utilizar o sistema educacional para minimizar as desvantagens de uma competição no mercado mundial com os países centrais do capitalismo, lembrando que essa

competição nos moldes atuais, está se dando sob novas bases como o fim das políticas protecionistas.

Em julho de 2004 o governo Lula baixou um decreto (Decreto 5154/2004) que revogou o decreto 2208/97, rearticulando o ensino médio com o ensino técnico de nível médio, porém, mesmo trazendo de volta a rearticulação e a equivalência, o novo decreto mantém alguns aspectos do decreto anterior, principalmente os aspectos que favoreciam a expansão da formação profissional por meio de entidades privadas.

Apesar de ter por objetivo a regulamentação da educação profissional estabelecida pela Lei 9394/96, o decreto 5154/04 mantém algumas lacunas da própria LDB, quando não explicita claramente o papel dos entes federativos, nem se a formação profissional será exclusiva de alguma entidade. Deduz-se que os governos estaduais e federal se utilizarão da estrutura das escolas técnicas de seus respectivos sistemas de educação.

O decreto 5154/04, no art. 4º, instituiu três formas de articular o ensino médio com a educação profissional técnica; a primeira seria a forma Integrada, oferecida apenas para quem já tenha concluído o ensino fundamental, com matrícula única (§ 1º inciso I); a segunda forma seria a Concomitante, oferecida tanto para quem já tenha concluído o ensino fundamental, quanto para quem já tenha o ensino médio com matrícula diferente para cada curso, sendo na mesma instituição, em instituição distinta, ou instituições distintas mas conveniadas (§1º inciso II alíneas a, b e c); a terceira forma seria a Subsequente, oferecida apenas aos que já concluíram o ensino médio (BRASIL, 2004, p. 1).

Nessa nova configuração, pode-se organizar um curso de técnico de nível médio com diversas terminalidades articuladas entre si, com a garantia de certificados de qualificação, ou seja, o aluno não é obrigado a concluir o curso, mas apenas os módulos do programa, se assim o curso tiver organizado. Porém para ser reconhecido como técnico de nível médio, terá que cumprir as exigências totais do curso.

Fica evidente que a regulamentação da educação profissional trouxe uma flexibilidade a essa modalidade de ensino que favorece o avanço do setor privado, seja no aligeiramento da formação, seja na redução de custos que cursos organizados em módulos menores podem acarretar.

Dependendo da estrutura e forma do curso é possível que em apenas um ano ou menos um aluno consiga a formação de técnico de nível médio.

Nesse sentido, o governo Lula segue com a política de seu antecessor, de criar as condições necessárias ou abrir espaço para que o mercado possa cumprir a tarefa de explorar novos negócios.

Devemos observar que o governo Lula, ao contrário do governo de Fernando Henrique, mascarou esses aspectos que favoreciam os negócios privados na área da educação profissional, a ênfase nos estudos do decreto 5154/04 é sempre dada ao retorno da rearticulação do ensino médio com o ensino técnico. Esquece-se, portanto, as brechas que acobertam o aligeiramento e as reduções de custos que facilitam a atuação do setor privado.

Na ânsia de seguir os conselhos e cumprir com as exigências e diretrizes do Banco Mundial, o governo de Fernando Henrique Cardoso criou um imbróglio com a instituição do decreto 2208/97 que mais atrapalhava as reais intenções do governo do que facilitava, pois trazia vários condicionantes que criava mais dúvidas do que certezas.

No atual estágio de acumulação capitalista mesmo que todos os indivíduos fossem qualificados e “empregáveis” o mercado não absorveria a todos, a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho (ALVES, 2002, p. 72).

Diante desse quadro a reforma do ensino técnico, promovida nos anos de 1990, especificamente em 1996, buscava não apenas a formação de trabalhadores para a nova etapa do capitalismo, em fase de reestruturação de sua base de produção, mas também, dentro do pensamento neoliberal e da agenda de ajuste econômico, reduzir custos com a formação de uma escala maior no número de formandos já que teoricamente as escolas técnicas acabariam ou reduziriam as disciplinas não técnicas, desestimulando o ingresso de alunos que buscavam uma formação propedêutica.

2.2 Mistificação da formação profissionalizante no contexto do semiárido de alagoas

O presente tópico, tem por objetivo de fazer uma análise crítica ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC . Porém Faremos considerações sobre o semiárido para melhor compreender a forma de objetivação do Pronatec nessa região.

Antes de adentrarmos nas questões oficiais sobre a delimitação do semiárido do ponto de vista geográfico, cotejaremos uma discussão sobre os aspectos para além dos documentos legais e das definições do espaço físico geográfico.

Isto posto, faz-se necessário um rápido resgate sobre a região conhecida como semiárido brasileiro, uma vez que o entendimento das particularidades dessa região nos permitirá analisar os aspectos singulares do semiárido alagoano.

Nesta direção, Chauí (2000, p. 57-70) nos coloca que o Brasil possui diversos aspectos em seu mito fundador,¹⁸ um deles seria que existiria uma disputa cósmica entre Deus e o Diabo que aparece na colonização como divisão da e na natureza, com isso, o mundo novo denominado pelos europeus, estaria dividido entre o litoral e o sertão.

Segundo essa divisão, o litoral significaria o lugar do bem onde a palavra de Deus começou a frutificar; já o sertão, a mata bravia, seria o lugar do mal onde o demônio estaria sempre pronto para atacar. Essa oposição entre litoral e sertão criaria dois “Brasis”: o litorâneo, letrado, formal, tributário da Europa liberal burguesa; o Brasil sertanejo é o Brasil “real”, inculto, pobre, analfabeto.

Completa Chauí (2000, p.68) na visão da construção do sertão como local atrasado e esquecido por Deus e pela modernidade:

O sertão como “lugar da destinação natural” ganha força ideológica quando é transformado na barreira natural protetora que defende a nação dos perigos do litoral (importador do liberalismo, do comunismo, do fascismo).

Vainfas (1997, p.28), ao reeditar o copilamento elaborado por Capistrano de Abreu na década de 1920, sobre os processos da visita do Santo Ofício no século XVII, cita processos onde os inquisidores já utilizam a palavra “sertão” para expressar um lugar despovoado de cristãos, habitado apenas por “negros da terra” ou “brasis”. Tanto Vainfas como Chauí não identificam automaticamente o sertão com o clima, paisagem ou um lugar específico de uma localização geográfica.

Andrade (1998, p. 37) também nos alerta para uma não identificação automática entre sertão e seca, textualmente ele diz: “O chamado Polígono das Secas não se circunscreve apenas ao Sertão; é conveniente lembrar que ele cobre alta porcentagem dos territórios dos Estados nordestinos”

¹⁸ Cf. CHAUI, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. A autora defende que o “Brasil” não necessariamente seria um lugar geográfico a espera de ser descoberto ou conquistado, mas sim fruto da construção de um mito fundador baseado na visão da “natureza exuberante” como símbolo do Oriente mítico; o milenarismo sintetizando a providência divina com a história herética cristã, e a elaboração jurídico-teológica do governante como rei pela graça de Deus. Em resumo: A obra de Deus (a natureza); A palavra de Deus (a História); a vontade de Deus (o Estado).

No que trata especificamente da definição e delimitação do Nordeste brasileiro, Andrade (1998, p. 23-25) reconhece as dificuldades de uma classificação precisa que fuja do para além das divisões clássicas de região da mata, agreste e sertão.

[...] o Nordeste é apontado ora como área das secas, que desde a época colonial faz convergir para região, no momento da crise, as atenções e as verbas dos governos; ora como área dos grandes canaviais que enriquecem meia dúzia em detrimento da maioria da população; ora como área essencialmente subdesenvolvida devido à baixa renda per capita dos seus habitantes[...].

É importante enfatizar a afirmação de Andrade (Ibid., p. 24), “[...] caracteriza-se o Nordeste do Brasil, como toda região geográfica, pela influência de uma série de fatores, entre os quais [...] a organização dada ao espaço pelo homem”.

A afirmação de Andrade é corroborada por Santos (2006, p. 38-39) quando diz:

A configuração territorial é dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens superimpuseram a esses sistemas naturais. A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima. A configuração territorial, ou configuração geográfica, tem pois, uma existência material própria, mas sua existência social, isto é, sua existência real somente lhe é dada pelo fato das relações sociais.

E continua Santos (2006, p. 39):

No começo da história do homem, a configuração territorial é simplesmente o conjunto dos complexos naturais. À medida que a história vai fazendo-se, a configuração territorial é dada pelas obras dos homens: estradas, plantações, casas, depósitos, portos, fábricas, cidades, etc.; verdadeiras próteses. Cria-se uma configuração territorial que é cada vez mais o resultado de uma produção histórica e tende a uma negação da natureza natural, substituindo-a por uma natureza inteiramente humanizada.

Prado Jr. (1998, p. 17-18)¹⁹ estabelece que para atender as situações específicas da população rural brasileira, especialmente as do Nordeste, há que se atentar para as relações de produção e do trabalho, entender como os homens se relacionam [...]em suas atividades

¹⁹ A citação a Caio Prado Júnior foi extraída da Apresentação ao livro de ANDRADE, Manoel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste**. 6. ed. Recife: Editora da UFPE, 1998. A referida obra teve sua primeira edição publicada em 1963 em plena ebulição das discussões sobre as reformas de base, entre essas reformas, a reforma agrária.

produtivas, e como se comportam, uns relativamente aos outros e ao conjunto da coletividade, no exercício de suas funções econômicas.

Os vários autores citados, em linha gerais concordam que uma região tem seus aspectos naturais, mas que apenas os fatores de cunho natural não são suficientes para compreendê-la, necessários se faz entender a intervenção humana e o estabelecimento de relações sociais que envolvem as relações de produção e as interações sociais advindos da organização do trabalho e suas emanções objetivas e fenomênicas.

A Lei 7.827²⁰ de 27/09/1989 que regulamenta o art. 159, inciso I alínea C da Constituição Federal de 1988, instituindo, entre outros fundos, o Fundos Constitucional de Financiamento do Nordeste, em seu art. 5º inciso II, não deixa dúvida quanto ao entendimento do que seria o “Nordeste”, a [...] área de atuação da SUDENE. Incluindo partes dos estados de Minas gerais e do Espírito Santo. (BRASIL, 2017a, p. 1)

No mesmo artigo da citada lei, em seu inciso IV, os legisladores se preocuparam em “definir” o que seria o semiárido: “IV – semiárido, a região natural inserida na área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, definida em portaria daquela Autarquia.” (Ibid., p. 1) Longe de esclarecer, os legisladores ao transferir a responsabilidade de uma definição clara sobre o semiárido para a SUDENE, estabeleceram que o parâmetro seria feito a partir da concepção de uma “região natural”. Mas, o que seria uma região natural para ser estabelecida como balizadora do semiárido? É o que vamos problematizar com base em outros documentos e estudos de órgãos governamentais que divergem sobre a temática.

Destacamos que em âmbito nacional entidades oficiais como o Banco do Nordeste do Brasil, a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e o Ministério da Integração Nacional, dentre outras entidades, não possuem o mesmo entendimento do que seria a região do semiárido e como definir sua abrangência, além de apresentarem dados discrepantes sobre o número de municípios brasileiros inseridos nesta região.

Mediante esta discrepância o Parlamento Brasileiro, através da Câmara dos Deputados encomendou um estudo legislativo²¹ (PEREIRA JÚNIOR. 2007) para oficializar a delimitação da região do semiárido. O estudo considerou para essa delimitação oficial três

²⁰ A referida lei se apresenta como um verdadeiro quebra-cabeça, pois de seus 23 artigos, praticamente uns quinze apresentam-se alterados seja por supressões ou por enxertos de outras leis e ou medidas provisórias.

²¹ Todos os dados apresentados foram retirados com base no documento “Nova delimitação do semi-árido brasileiro”. Elaborado para a Câmara dos Deputados por José de Sena Pereira Júnior. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 04 mar. 2015.

critérios técnicos, foram classificados: 1 - precipitação pluviométrica anual inferior a 800 milímetros (isoieta de 800 mm); 2 - índices de aridez de até 0,5 calculados pelo balanço hídrico no período entre 1961 a 1990; 3 - risco de seca maior que 60% com base no período de 1970 a 1990.

Seguindo esses critérios, os municípios brasileiros inseridos na região do semiárido, ficaram assim distribuídos:

Tabela 01 - Números de municípios por Estados na região do semiárido

ESTADO	Total de Municípios	N.º de municípios no semiárido				Área Total (Km ²)	Área no semiárido	
		Anterior a 2005	Incluídos em 2015	Atual	%		Km ²	%
Alagoas	102	35	03	38	37,25	27.819	12.819	45,61
Bahia	417	257	08	265	63,55	564.893	393.056	69,61
Ceará	184	134	16	150	81,52	148.825	126.515	85,01
Minas Gerais	853	40	45	85	9,96	586.528	103.590	17,66
Paraíba	223	170	0	170	76,23	56.440	48.785	86,44
Pernambuco	185	118	04	122	65,95	98.312	86.710	88,20
Piauí	223	109	18	127	56,95	251.530	150.454	59,82
R.G. do Norte	167	140	07	147	88,02	52.797	49.590	93,93
Sergipe	75	28	01	29	38,47	21.910	11.176	51,01
TOTAL	2.429	1.031	102	1.113	46,64	1.808.854	982.563	54,32

Fonte: Portaria 2005 – Ministério da Integração Nacional

Vale salientar que com o propósito também de definir a abrangência da região do semiárido, um ano antes da Portaria 2005 do Ministério da Integração Nacional, o Banco do Nordeste do Brasil (BNB), encomendou um estudo a Fundação Cearense de Meteorologia e Recursos Hídricos (FUNCEME), por discordar da classificação utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de delimitação do semiárido ao índice pluviométrico médio anual de 800 mm, assim o referido estudo encomendado pelo BNB apresenta a distribuição de áreas semiáridas por Estados, à distribuição de municípios por Estados totalmente e ou parcialmente inseridos no semiárido brasileiro, conforme tabelas abaixo:

Tabela 02 - Distribuição de áreas semiáridas por Estados

Estados sob jurisdição do BNB	Área total (Km2)	Área semiárida (Km2)
Maranhão	329.555,80	-----
Piauí	251.273,30	112.402,03
Ceará	148.016,00	136.142,17
Rio Grande do Norte	53.166,60	48.749,12
Paraíba	56.372,00	50.536,85
Pernambuco	101.023,40	83.046,18
Alagoas	27.689,10	12.427,00
Sergipe	21.862,60	11.736,14
Bahia	566.978,50	325.882,37
Norte de Minas gerais	194.723,80	72.461,73
Norte do Espírito Santo	24.375,20	-----
TOTAL ÁREA	1.775.036,30	853.383,59

Fonte: FUNCEME

Tabela 03 – Municípios por Estados, totalmente e ou parcialmente inseridos no semiárido.

ESTADOS	Municípios totalmente inseridos no semiárido	Municípios parcialmente inseridos no semiárido	Total de municípios do semiárido
Maranhão	00	00	00

Piauí	36	107	143
Ceará	60	121	181
Rio Grande do Norte	65	96	161
Paraíba	86	117	203
Pernambuco	34	98	132
Alagoas	13	38	51
Sergipe	09	38	47
Bahia	67	216	283
Norte de Minas Gerais	18	90	108
Norte do Espírito Santo	00	00	00
TOTAL ÁREA	388	921	1309

Fonte: FUNCEME, 2002

Como já relatado anteriormente, o BNB buscou uma fundamentação para, além dos índices pluviométricos, definir o semiárido, como podemos observar nas tabelas 01, 02 e 03, os números relativos a quantidade de municípios e áreas inseridas no semiárido são muitos próximos, considerando que o BNB utiliza-se de duas classificações: município parcialmente inserido, e município totalmente inserido, implicando numa divergência de municípios que compõem o semiárido em relação a classificação do Ministério da Integração Nacional. Assim, além dos critérios técnicos o Relatório emitido pela Câmara dos Deputados admite que as classificações também atendessem às soluções políticas para a delimitação do semiárido brasileiro.

Dado o exposto, as divergências entre os órgãos governamentais sobre a extensão do semiárido não é algo novo. Andrade (1998, p.24) já apontava, desde 1963, às diferenças entre a SUDENE e o Banco do Nordeste para definição da área do “Polígono das Secas”, que especificamente ficou localizada na Região Nordeste com base na divisão do Brasil, por parte do IBGE em 1968, em grandes regiões geográficas.

Apesar da região do semiárido abranger a maior área do território nordestino, foi a ocupação das terras litorâneas pela lavoura da cana de açúcar que marcou a história da região. Consequentemente, implicou de forma significativa num desenvolvimento singular do capitalismo no Brasil, divergindo das formações de desenvolvimento clássico, caracterizando

nossa formação capitalista como hiper- tardia²², com base nas elaborações de Chasin quando dos seus estudos sobre o integralismo de Plínio Salgado.

Toda a discussão sobre o caráter de nosso desenvolvimento será retomada e aprofundada no próximo capítulo da nossa tese.

2.3 O Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC: a consolidação do ciclo da privatização

As relações entre desenvolvimento econômico e educação demonstram as imbricações da reforma do ensino técnico com a crise estrutural do capital. Desta forma, ao nos reportarmos aos estudos que enfatizam as particularidades do capitalismo hiper tardio, queremos deixar claro que em algumas regiões, como é o caso do semiárido, esse conceito se torna ainda mais relevante, considerando que as políticas educacionais não cumpriram as exigências mínimas para uma formação de trabalhadores em nível técnico, sendo assim, a definição de uma categoria fundamental para a compreensão dos limites e possibilidades da formação técnica prevista através do PRONATEC para a mão de obra da região que podem ou não alcançar.

Para compreendermos o PRONATEC no contexto do atual momento de desenvolvimento do sistema do capital, faz-se necessário o entendimento da categoria capital e sua expansão irrefreável e incontrolável, bem como se dá sua crise estrutural. Para isso nos apoiaremos dos estudos de István Mészáros, no que diz respeito a crise estrutural e nos estudos de Marx na definição do que é o capital.

Na definição de Marx (2002, p.80) o capital é o “poder de domínio sobre o trabalho e sobre os seus produtos [...] é trabalho acumulado”. O capital se configura como um modo de controle sócio metabólico e uma relação social fundamentada na alienação do trabalhador nos processos de trabalho. No momento em que o trabalhador vende sua força de trabalho ao dono dos meios de produção, ocorre a perda de controle do trabalhador sobre a produção e sobre o seu produto. Voltando a Marx, (2002, p.111-112).

O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, justamente na mesma proporção com que produz

²² Formação/desenvolvimento hiper-tardio será aprofundado no segundo capítulo com base em Chasin, Trostsky, Mazzeo, Löwi

bens. Tal fato implica apenas que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, opõe-se a ele como ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho.[...]

A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagonista (MARX, 2002, p.112).

Mészáros (2001, p.8) diz que:

O capital como um sistema orgânico global, garante sua dominação, nos últimos três séculos, como produção generalizada de mercadorias. Através da redução e degradação dos seres humanos ao status de meros ‘custos de produção’ como ‘força de trabalho necessária’, o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma ‘mercadoria comercializável’, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica.

As citações mencionadas anteriormente deixam claro que o trabalhador mesmo sendo o verdadeiro produtor, quando sofre o processo de alienação, passa a ser um coadjuvante e, o capital, que é trabalho social objetivado de forma alienada, assume o papel principal de verdadeiro criador do processo social. Assim, com a perda de controle por parte do trabalhador (o verdadeiro produtor) sobre o produto do seu trabalho, constitui-se a radical separação entre a produção e o controle. Desse modo, a reprodução social assume uma lógica reprodutiva sem sujeito, uma vez que o sujeito real (o trabalho) é alienado e o sujeito usurpador (o capital) não pode constituir-se em sujeito efetivo, pois já é produto de objetivações alienadas. Isso torna o sistema do capital um modo de controle sócio metabólico sem sujeito.

Ao impor a cisão entre produção e controle, o capital impõe uma lógica diferente; a produção é orientada não para a realização das necessidades humanas, mas para a realização da lógica reprodutiva do capital. Como já dissemos anteriormente, o valor de troca dos produtos do trabalho humano se sobrepõe ao seu valor de uso.

O fato de o trabalhador perder o controle da produção e a posse dos seus meios de produção faz com que produção e meios de produção sejam transformados em capital. Isso propicia a reprodução do capital a seguir o seu próprio caminho, sem a interferência do produtor direto.

Essa circunstância permite que no capitalismo as forças produtivas se desenvolvam de uma maneira nunca antes vista na história; esse desenvolvimento das forças produtivas vai superar sem menor esforço os outros modos de produção anteriormente existentes.

Comparando o capitalismo com os outros modos de produção, não é possível negar que houve progressos alcançados pela humanidade, avanços a uma condição nunca imaginável. Os modos de produção antecedentes ao capitalismo represavam o desenvolvimento das forças produtivas e limitavam o desenvolvimento histórico da humanidade.

Com o capital livre das amarras que retardavam seu desenvolvimento, este não reconheceu limites a sua expansão e integração de todo um contingente humano, cada vez mais as condições objetivas para a superação das desigualdades estavam sendo criadas.

A fase histórica integradora do capital não passou incólume às tensões, conflitos e lutas sociais; os aspectos negativos que se apresentavam na expansão do capital eram atenuados pelos aspectos positivos de suas realizações. No entanto, essa condição: aspectos positivos amenizando os negativos, não poderiam durar para sempre, chegou o momento dos aspectos negativos se sobreporem aos positivos, dando lugar a um período de crise. O fechamento da fase de dinamismo capitalista tem como correspondência a abertura da crise estrutural do capital.

As crises no capital são processos periódicos e se configuram em superprodução e em uma queda do padrão de acumulação. No entanto, o atual momento de crise vivido pelo capital não se limita a um simples problema ou dificuldade de acumulação e superprodução que pode ser concertado pela já conhecida dinâmica expansiva do sistema. A atual crise é estrutural, pois intensifica os limites absolutos do capital, enquanto que as crises anteriores foram, apesar das implicações que elas proporcionaram, apenas conjunturais.

O projeto neoliberal, inicialmente implementado na primeira metade dos anos 1970, no plano internacional, procurou solucionar a crise que se abatera sobre o sistema, com o fim do período de acumulação do pós-2ª Guerra, através da promoção de novos negócios, principalmente com a retirada do Estado de setores da economia, como telefonia, geração de energia, indústria pesada, etc.

A desregulamentação do sistema financeiro favoreceu a livre circulação de capitais, que hora poderiam está investindo na modernização do parque industrial de biotecnologia, hora poderiam está especulando com títulos da dívida pública de algum país periférico.

Além de tudo isso, aliada a necessária integração de novas tecnologias que poderiam promover uma redução da jornada de trabalho criando tempo livre para os trabalhadores. Existe uma demanda reprimida de produção que não encontra vazão na esfera da circulação, gerando contradições no interior do capital que ao mesmo tempo em que desemprega, reduz numericamente os possíveis compradores dos seus produtos, elevando a concentração de renda e a criação de um mercado mundial enxuto, numericamente menor mais com grande poder de consumo.

A questão também não se limitava a redução de custos, mas a de transferência de capitais com dinheiro público para a promoção de negócios privados. Com o esvaziamento da articulação do ensino médio com o ensino técnico, o governo poderia investir mais em entidades privadas que promovessem a formação de mão de obra.

No Brasil, as entidades que possuíam uma maior experiência na formação profissional sem a preocupação com a formação geral e com o ensino propedêutico era o Sistema “S”, que se tornou a referência dos organismos internacionais, como o BIRD e a UNESCO, que recomendavam a adoção do seu modelo (do Sistema “S”) tanto na formação propriamente dita, quanto na forma de captação de recursos.

Com continuidades e discontinuidades, mesmo rearticulando o ensino técnico com o ensino médio, através do Decreto 5154/2004, o governo Lula não rompeu com a lógica do governo anterior de transferência de recursos públicos, através da utilização de entidades privadas para atuarem na formação do trabalhador.

Cabe registrar, para melhor compreensão deste processo que depois da aprovação da lei 9394/1996 LDB da educação, O governo Fernando Henrique Cardoso baixou o decreto presidencial, Decreto 2.208/1997, para regulamentar a educação profissional.

É interessante observar os artigos sobre educação profissional da LDB, mas também a Seção IV do 2º capítulo que trata sobre o ensino médio. Principalmente o art.º 35 que explicitamente traz uma redação que desarticula o ensino médio e ensino técnico. No primeiro item da Seção IV o ensino médio é considerado como etapa de consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental “possibilitando o prosseguimento de

estudos” (BRASIL, Lei 9394/96, capítulo II Seção IV item I), assegurando as características propedêuticas do ensino médio. (BRASIL, 2017b)

O item II da Seção IV do capítulo II, explicita melhor a adaptação da legislação à reestruturação produtiva. O educando deve ser preparado para “continuar aprendendo” e “ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação” [grifo nosso]. (Ibid., p. 1). A função do ensino médio de preparar para o trabalho está atrelada a não mais preparar para o emprego ou para uma função específica, mas para uma ocupação.

A reforma do ensino técnico é justificada pelo fato de que as escolas técnicas, por sua eficiência, acabavam oferecendo uma formação propedêutica, ou seja, os setores ligados à classe trabalhadora estavam utilizando essas escolas para garantirem o acesso ao ensino universitário o que para os defensores da reforma representava uma distorção nos reais propósitos a partir dos quais as escolas técnicas foram criadas.

Em julho de 2004 o governo Lula baixa o Decreto 5154/2004, que revoga o decreto 2208/97, rearticulando o ensino médio com o ensino técnico de nível médio, porém, mesmo trazendo de volta a rearticulação e a equivalência, o novo decreto mantém alguns aspectos do decreto anterior, principalmente os aspectos que favoreciam a expansão da formação profissional por meio de entidades privadas.

Apesar de ter por objetivo a regulamentação da educação profissional estabelecida pela Lei 9394/96, o decreto 5154/04 mantém algumas lacunas da própria LDB, quando não explicita claramente o papel dos entes federativos, nem se a formação profissional será exclusiva de alguma entidade.

O decreto 5154/04, no art. 4º, institui três formas de articular o ensino médio com a educação profissional técnica; a primeira seria:

1. a forma Integrada, oferecida apenas para quem já tenha concluído o ensino fundamental, com matrícula única (§ 1º inciso I);
2. a segunda forma seria a Concomitante, oferecida tanto para quem já tenha concluído o ensino fundamental, quanto para quem já tenha o ensino médio com matrícula diferente para cada curso, sendo na mesma instituição, em instituição distinta, ou instituições distintas mas conveniadas (§1º inciso II alíneas a, b e c);
3. a terceira forma seria a Subsequente, oferecida apenas aos que já concluíram o ensino médio - §1º inciso III. (BRASIL, 2017c, p. 1)

Isto posto, podemos dizer que a reforma do ensino técnico implementada no governo FHC, ocorreu com determinantes que visavam adaptar a educação profissional ao contexto da reestruturação produtiva e da política neoliberal. Os objetivos do governo consistiam em utilizar o sistema educacional para minimizar as desvantagens de uma competição no mercado mundial com os países centrais. O governo Lula baixou o Decreto 5154/2004, revogando o decreto 2208/97, rearticulando o ensino médio com o ensino técnico. Porém, mesmo trazendo de volta a rearticulação e a equivalência, o novo decreto manteve alguns aspectos do decreto anterior, principalmente os que favoreciam a expansão da formação profissional por meio de entidades privadas, o que se configurou como uma política de Estado.

Apesar de ter por objetivo a regulamentação da educação profissional, o decreto 5154/04 manteve algumas lacunas da própria LDB, quando não explicitou claramente o papel dos entes federativos, nem se a formação profissional seria exclusiva de alguma entidade. Ficou evidente que a regulamentação da educação profissional trouxe uma flexibilidade a essa modalidade de ensino que favoreceu o avanço do setor privado, seja no aligeiramento da formação, seja na redução de custos que cursos organizados em módulos menores podem acarretar.

Com a Lei 12.513/2011, que instituiu o PRONATEC, o governo brasileiro completa o ciclo da privatização, e aprofunda a universalização da precarização da formação técnica de nível médio.

Numa análise ao texto da Lei 12.513/2011 as intencionalidades políticas estão explícitas:

Art. 1º É instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Art. 3º O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem e instituições de educação profissional e tecnológica habilitadas nos termos desta Lei.

Art. 6º Para cumprir os objetivos do Pronatec, a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas estaduais e municipais ou dos serviços nacionais de aprendizagem correspondentes aos valores das bolsas-formação de que trata inciso IV do art.4º, desta Lei. (BRASIL, 2017d, p. 1,).

As longas citações foram necessárias para demonstrar através do próprio texto da lei como o Sistema “S” terá um protagonismo relevante na política de educação profissional proposta pelo Pronatec, além de servir para transferir recursos públicos para escolas privadas no âmbito do ensino médio profissional.

Art. 8o O PRONATEC poderá ainda ser executado com a participação de entidades privadas sem fins lucrativos, devidamente habilitadas, mediante a celebração de convênio, acordo, contrato, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos nos termos da legislação vigente. (BRASIL, 2017d, p. 1)

Cabe aqui ressaltar que a Lei 12.513/2011, que instituiu o PRONATEC, na prática regulamenta o Decreto 5154/2004 do Governo Lula, retirando dos IFs a primazia da formação técnica e transferindo recursos para entidades privadas que farão a formação subsequente, e concomitante. Seja através do Sistema S, ou das secretarias estaduais de educação.

- Precariza a contratação de professores;
- Transfere recursos públicos para entidades privadas;
- Sub utiliza a estrutura e a experiência dos IFs desmontando toda a acumulação de conhecimentos na formação de técnico de nível médio;
- Institui e financia cursos onde o Sistema S possui mais experiência e Know How fazendo os IFs entrarem na concorrência de mercado para competirem com o Sistema S. (BRASIL, 2017d)

O que antes era apenas enunciado, com o Pronatec a educação explicitamente torna-se uma atividade central no processo de transferência de recursos públicos para o setor privado com a justificativa de contenção da crise estrutural do capital.

As diretrizes do Pronatec foram de âmbito nacional, mas as particularidades delas formam o modo da conformação do capitalismo naquela região, assim sendo, é fundamental compreendermos o semiárido alagoano no contexto do capitalismo hiper-tardio para entendermos as (im)possibilidades do Pronatec na região do semiárido alagoano.

3 O SEMIÁRIDO ALAGOANO E OS IMPACTOS DO CAPITALISMO HIPERTARDIO

Desde a decisão portuguesa de ocupação e colonização do território brasileiro, principalmente a região com terras mais férteis do litoral, e em especial o litoral nordestino, a ocupação do semiárido e os estudos sobre esta ocupação ficou muitas vezes relegado não para as ciências sociais, mas para os autores ligados a literatura como, por exemplo, Euclides da Cunha e Graciliano Ramos.

Não é a intenção aqui traçar o perfil divulgado sobre o homem sertanejo, mas não podemos deixar de citar que a influência do darwinismo social na obra mais conhecida da literatura brasileira sobre *Os sertões* vai marcar o modo como o país até hoje observa as relações de vida e de cultura das populações do polígono da seca.

O determinismo geográfico de Euclides da Cunha criou a ideia do meio hostil da caatinga e do clima como agentes formadores de pessoas embrutecidas e violentas por natureza e o sertanejo como ser antissocial.

[...] em luta aberta com o meio, que lhe parece haver estampado na organização e no temperamento a sua rudeza extraordinária, nômade ou mal fixo à terra, o sertanejo não tem, por bem dizer, ainda a capacidade orgânica para se afeiçoar à situação mais alta. (CUNHA, 1957, p.122)

A *situação mais alta* de que trata Cunha seriam as regiões mais ricas do litoral e com acesso as terras mais férteis, com vilas, cidades e serviços públicos nascente, mas já ocupadas pelos senhores da cana de açúcar e demais trabalhadores que ocupavam funções médias. Devemos lembrar ainda que o sertanejo de Cunha é o morador do Sertão do final do séc.XIX e início do séc. XX.

Antes desse sertanejo descrito na saga clássica de Euclides da Cunha, teremos uma ocupação do território do semiárido principalmente próximo dos rios perenes e maiores da região que pudessem garantir a lavoura de subsistência e a criação do gado. Mas um fato marcante é que essa economia de subsistência pela insipiência fazia com que existissem levas migratórias para as regiões da cana de açúcar que absorviam sazonalmente a força de trabalho do sertanejo, principalmente após a abolição do trabalho compulsório do trabalhador africano escravizado.

Recuando ao tempo do período colonial, Novais (1988, p.47-63), no coloca que pelo menos os três primeiros séculos de ocupação do território brasileiro estão ligados a expansão

comercial portuguesa aliada a competição comercial europeia, e que é nessa determinação que devemos buscar o entendimento da organização da vida econômica.

O referido autor distingue duas questões de períodos diferentes, porém marcantes para o interesse da metrópole sobre nosso território, o primeiro foi a prática de uma atividade colonizadora onde o Brasil estava circunscrito a ocupação das ilhas atlânticas e tinha a esfera da circulação de mercadorias como fator principal. A outra seria a formação de uma “empresa de exploração comercial” que desenvolveria um povoamento para implantação de atividades econômicas de cunho complementar as metrópoles europeias, nesse momento a burguesia nascente e consolidada aliada a nobreza aburguesada dominariam diretamente a produção, mas é importante frisar com ênfase que tanto as atividades de circulação quanto a de produção não foram excludentes e antagônicas, mas coexistentes.

Não podemos perder de vista que estas atividades estavam inseridas no contexto das formações e consolidações dos estados nacionais da Europa. No caso específico do Brasil, a agricultura (a produção da cana de açúcar) cumprirá a tarefa que a mineração cumpriu na América espanhola; a necessária atividade que custeará a empresa colonial.

A colonização se insere no processo de superação das barreiras que se antepuseram, no fim da Idade Média, ao desenvolvimento da economia mercantil, e ao fortalecimento das camadas urbanas e burguesas. [...] A produção colonial se ajusta por isso às necessidades da procura européia. Daí a colonização agrícola do séc. XVI ter-se orientado para o intertrópico americano; as condições geográficas do mundo tropical permitiam a implantação de uma economia agrícola complementar à agricultura temperada da Europa. (NOVAIS, 1988, p.48).

A produção da cana de açúcar cumprirá nesse primeiro momento da colonização do Brasil a função econômica necessária para a acumulação de capital de partes da burguesia européia.²³

²³ NOVAIS, Fernando. O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial. In: MOTA, Carlos Guilherme. **Brasil em perspectiva**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. p.47-63. Defende que no comércio entre metrópole e colônia, o açúcar seria o principal produto, mas no contexto do mercado mundial o tráfico de africanos escravizados seria a atividade econômica mais lucrativa. FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 23. ed. São Paulo: Nacional, 1989. Coloca que a produção açucareira do Brasil já estava inserida na divisão internacional do trabalho, com as importações de maquinários e proibição de implantação de qualquer indústria na colônia; a exportação do açúcar em tijolos para refino e distribuição para a Europa nos Países Baixos.

3.1 Marxismo e as contribuições para as vias não clássicas da revolução burguesa

A questão das vias de desenvolvimento e das formações sociais foi objeto de estudos de Marx e Engels na “Ideologia Alemã” (1845-1846), ainda que não fosse o objetivo principal da obra. Em diversas passagens da crítica aos jovens hegelianos, Marx e Engels se referem as contradições do desenvolvimento da Alemanha em comparação ao desenvolvimento da Inglaterra e da França, e as análises filosóficas apartadas da realidade concreta alemã²⁴.

[...] só é possível conquistar a libertação real no mundo real e pelo emprego de meios reais; que a escravidão não pode ser superada sem a máquina a vapor [...] não é possível libertar os homens enquanto estes forem incapazes de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas. A libertação é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é ocasionada por condições históricas, pelas condições da indústria, do comércio, da agricultura, do intercâmbio [...] e então posteriormente, conforme suas diferentes fases de desenvolvimento, o absurdo da substância, do sujeito, da autoconsciência, e da crítica pura, assim como o absurdo religioso e teológico, são novamente eliminados quando se encontram suficientemente desenvolvidos. É claro que na Alemanha, um país onde ocorre apenas um desenvolvimento trivial, esses desenvolvimentos intelectuais, essas trivialidades glorificadas e ineficazes, servem naturalmente como um substituto para a falta de desenvolvimento histórico. (MARX; ENGELS, 2007, p. 29-30).

Citando o feudalismo como exemplo para as particularidades das formações sociais:

O feudalismo não foi trazido da Alemanha já pronto, mas teve sua origem, por parte dos conquistadores, na organização de guerra que os exércitos desenvolveram durante a própria conquista e se desenvolveu apenas depois dela, até se transformar no feudalismo propriamente dito, graças à ação das forças produtivas encontradas nos países conquistados. O quanto a forma feudal era determinada pelas forças produtivas é demonstrado pelas fracassadas tentativas de impor outras formas surgidas de reminiscências da Roma antiga (Carlos Magno, por exemplo) (Ibid., p.71)

Ainda demonstrando o caráter contraditório das formações sociais comparam o estágio de desenvolvimento da Alemanha com o da Inglaterra que a consideravam num desenvolvimento histórico mais avançado.

De acordo com nossa concepção, todas as colisões na história têm sua origem na contradição entre as forças produtivas e a forma de intercâmbio. Aliás, não é necessário que essa contradição, para gerar colisões num país, tenha de chegar ao seu extremo nesse mesmo país. A concorrência com países industrialmente mais desenvolvidos, provocada pela expansão do intercâmbio internacional, é o bastante para engendrar uma contradição similar também nos países com indústria menos

²⁴ A nenhum desses filósofos ocorreu a ideia de perguntar sobre a conexão entre a filosofia alemã e a realidade alemã, sobre a conexão de sua crítica com seu próprio meio material (MARX; ENGELS, 2007, p. 84).

desenvolvida (por exemplo, o proletariado latente na Alemanha, revelado devido a concorrência da indústria inglesa). (MARX; ENGELS, 2007, p. 61-62).

Ao expor a crítica aos chamados jovens hegelianos, que acreditavam poder libertar o homem com base na crítica idealista, Marx e Engels fizeram a exposição em seus argumentos sobre não apenas de engendrar o pensamento filosófico com o homem real, e não o homem idealizado; Mas, sobretudo demonstraram que tinham clareza que o homem real na sua capacidade de produzir sua existência material e espiritual era um ser histórico, e como ser histórico poderia apresentar-se concretamente em fases diferentes de desenvolvimento, ainda que essas fases não necessitassem seguir uma trajetória histórica linear.

Como dito anteriormente, a preocupação dos jovens Marx e Engels naquele momento histórico era refutar o idealismo dominante do pensamento alemão da época. Com isso, apesar de terem clareza da existência de caminhos diferentes para as diversas formações sociais, como demonstraram em diversas passagens na obra mencionada, o cerne desses estudos não era compreensão e ou explicação das possíveis vias de desenvolvimento para o capitalismo. Quem irá sistematizar essas vias, buscando entender as diferenças de como o capital se desenvolve e suas consequências advindas desses percursos será Lenin num estudo sobre “O programa agrário da social democracia na primeira revolução russa de 1905-1907”²⁵.

Um ano antes de Lenin, Trotsky em 1906²⁶ publicou um ensaio intitulado “Balanço e perspectivas”, onde segundo Löwi (1998, p. 74) esboça os temas centrais da “Lei do desenvolvimento desigual e combinado.”

Contrariamente a Lenin que examinava o desenvolvimento do capitalismo na Rússia sobretudo a partir das contradições internas da agricultura, Trotsky o aborda sob o ângulo da inserção da economia russa no sistema capitalista. A formação social russa era tomada como um subconjunto periférico do capitalismo mundial, que formava, de forma determinante, sua estrutura econômica e social [...] (LÖWI, 1998, p.74)

[...] O capitalismo não se desenvolveu na Rússia a partir do sistema artesanal. Ele realizou a conquista da Rússia tendo, atrás de si, o desenvolvimento econômico de toda a Europa [...] Reduzindo à escravidão econômica este país atrasado, o capital

²⁵ Lênin apresentou *O programa agrário da social democracia na primeira revolução russa de 1905-1907*, como contraponto ao programa já existente que desconsiderava a importância da questão agrária e sua relação com os demais setores da economia russa que criava uma realidade objetiva da formação social russa diferente da observada nos países ocidentais, principalmente os de “desenvolvimento clássico”.

²⁶ Ainda segundo Löwi (1998 p.75) Trotsky detalha suas ideias no livro *1905*, publicado em 1909. A lei do desenvolvimento desigual e combinado é retomada no primeiro livro da “A história da revolução russa”. Aqui utilizamos a 2ª edição de 1977 da Editora Paz e Terra. É importante frisar que Trotsky utilizou boa parte de sua produção teórica refutando as acusações e críticas a teoria da “Revolução Permanente” e sua conhecida vida atribulada de militância intensa não o fez dá a merecida importância ao que Ernest Mandel considerava ser a sua maior contribuição ao marxismo, justamente a lei do desenvolvimento desigual e combinado.

européu liberava aos seus principais ramos da produção e aos seus principais meios de comunicação toda uma série de etapas técnicas e econômicas intermediárias, pelas quais eles tinham tido que passar nos seus países de origem. (TROTSKY apud LÖWI, 1998, p.74).

Estava claro tanto para Lenin quanto para Trotsky, por caminhos distintos e fundamentados em Marx, que as formações sociais capitalistas faziam parte da totalidade do desenvolvimento econômico, mesmo apresentando-se de formas distintas e particulares em diversos países. Caberia então, para Lenin (na etapa imperialista) e para Trotsky (na não realização da revolução democrática burguesa), ao proletariado assumir a tarefa histórica na nova fase de desenvolvimento.²⁷

Retomando os argumentos de Trotsky (1977, p. 24-25, grifo do autor):

Um país atrasado assimila as conquistas materiais e ideológicas dos países adiantados. Não significa isto, porém que siga servilmente estes países, reproduzindo todas as etapas de seu passado. A teoria da repetição dos ciclos históricos – a de Vico e, mais tarde de seus discípulos – baseia-se na observação dos ciclos percorridos pelas velhas estruturas pré-capitalistas e, parcialmente, sobre as primeiras experiências do desenvolvimento capitalista. O caráter provincial e transitório de todo *processus* admite, afetivamente, certas repetições das fases culturais em meio ambiente sempre novos. O capitalismo, no entanto, marca um progresso sobre tais condições. Preparou e, em certo sentido, realizou a universalidade e a permanência do desenvolvimento da humanidade. Fica, assim, excluída a possibilidade de uma repetição das formas de desenvolvimento em diversas nações. Na contingência de ser rebocado pelos países adiantados, um país atrasado não se conforma com a ordem de sucessão: o privilégio de uma situação historicamente atrasada – e este privilégio existe- autoriza um povo ou, mais exatamente, o força a assimilar todo o realizado, antes do prazo previsto, passando por cima de uma série de etapas intermediárias. Renunciam os selvagens ao arco e a flecha e tomam imediatamente o fuzil, sem que necessitem percorrer as distâncias que, no passado separaram esta diferentes armas. Os europeus que colonizaram a América não recomeçaram ali a História desde seu início. Se a Alemanha e os Estados Unidos ultrapassaram economicamente a Inglaterra, isso se deveu exatamente ao atraso na evolução capitalista daqueles dois países. Em compensação, a anarquia conservadora que reina na indústria carbonífera britânica, como no cérebro de Mac Donald e seus amigos, é o resgate de um passado durante o qual a Inglaterra – e por muitos anos- manteve a hegemonia do capitalismo. O desenvolvimento de uma nação historicamente atrasada conduz necessariamente, a uma combinação original das diversas fases do *processus* históricos. A órbita descrita toma, em seu conjunto, um caráter irregular, complexo, combinado.

Trotsky na sua defesa da lei do desenvolvimento desigual e combinado, exatamente no livro que conta sua versão para a História da Revolução Russa, tem a intenção de travar o debate com as formulações da III Internacional sob influência de Stalin que pela defesa da teoria do socialismo num só país colocava as propostas defendidas por Trotsky como

²⁷ Cf. Novack (1968); Trotsky (1977; 2007); Löwi (1998)

impraticáveis, pois a discussão na Internacional era que o caráter da revolução nos países atrasados, coloniais ou semicoloniais, deveriam passar por uma etapa democrática burguesa para criar as condições de uma possível superação do capitalismo no futuro.

Trotsky (2007, p. 63) se opunha a concepção de Stalin e criticava que “[...] o esquema da evolução histórica elaborado pelo marxismo vulgar, cada sociedade chega, cedo ou tarde, a um regime democrático; então, o proletariado se organiza e faz sua educação socialista nesse ambiente favorável.” Esta, segundo Trotsky era uma premissa falsa pois não levava em consideração as particularidades de cada país e sua formação social historicamente concreta.²⁸ Mas, não opunha ao que ele chamava de marxismo vulgar da III Internacional um voluntarismo ingênuo, demonstrava ter a clareza que:

A possibilidade de superar os degraus intermediários não é, está claro, absoluta; realmente, está limitada pelas capacidades econômicas e culturais do país. Um país atrasado frequentemente rebaixa as realizações que toma de empréstimo ao exterior para adaptá-las a sua própria cultura primitiva. O próprio processo de assimilação apresenta neste caso, um caráter contraditório. (TROTSKY, 1977 p. 25, grifo nosso).

E Löwi (1998, p. 75), com base na lei do desenvolvimento desigual e combinado, nos dá uma chave para a compreensão dialética da relação do semiárido com o litoral canavieiro. “Estes diferentes estágios não estão simplesmente um ao lado do outro, numa espécie de coexistência congelada, mas se articulam, se combinam, [...] o processo do desenvolvimento capitalista, criado pela união das condições locais (atrasadas) com as condições gerais (avançadas)”. Para uma melhor compreensão entre o atraso e o avanço, vamos abordar a categoria da Revolução Passiva de Antonio Gramsci.

São conhecidas as condições de produção e elaborações teóricas de Gramsci, sabendo que autores como Lenin, Trotsky e o próprio Gramsci só podem ser compreendidos no estudo da totalidade de suas obras, vamos aqui buscar nos ater didaticamente a categoria da revolução passiva, que Coutinho (1992, p. 121) considera uma importante chave analítica para compreender o Brasil, inclusive complementando a categoria leninista da via prussiana.

Diferente das discussões dos marxistas russos no seio da III Internacional, Gramsci observou que não era suficiente o debate sobre os modelos de revolução, se socialista ou democrática burguesa, mas que esses modelos necessitavam encontrar os tipos de sociedades

²⁸ Cf. Trotsky, na “Revolução Permanente”. “Não é verdade que a economia mundial represente apenas a simples soma de frações nacionais uniformes [...] Não se pode reorganizar nem mesmo compreender o capitalismo nacional sem encará-lo como parte da economia mundial. As particularidades econômicas dos diferentes países não têm uma importância secundária. Basta comparar a Inglaterra e a Índia, os Estados Unidos e o Brasil. (2007, p.41-42)

para obterem êxitos nas suas táticas e estratégias de “tomada de poder”. Gramsci ao observar as sociedades da Europa ocidental, com uma sociedade civil consolidada e setores médios atuantes, discordava dos marxistas russos sobre a revolução como tomada de assalto ao poder do Estado. Discordava até mesmo da noção de concepção de Estado com que os marxistas russos formulavam suas teorias. Claro, que mesmo nas condições adversas com que conviveu, o pensador italiano observava a história em um momento melhor situado.²⁹

Para Bianchi (2013, p. 166), Gramsci ao estudar a história das revoluções engendradas com a política e a filosofia, buscava a resposta para a seguinte pergunta: “pode a burguesia ascender ao poder sem passar pelo calvário da revolução?” A resposta a essa pergunta é que fez o pensador italiano buscar na discussão da revolução passiva ou revolução-restauração a chave do entendimento do processo de ascensão da burguesia italiana. No período histórico estudado por Gramsci as classes dominantes da Europa queriam evitar as fórmulas das revoluções clássicas.

No Brasil, Coutinho (1992, p. 120-121) antes de explicitar as características da revolução passiva, afirma que esta é um conceito básico para entendermos a “modernização conservadora” que caracteriza a história brasileira. O Brasil transformou-se numa economia capitalista moderna sem passar por um processo de revolução burguesa do tipo jacobino. E destaca a ação de liderança do Estado através dos acordos entre as frações da classe dominantes “[...] com a exclusão das forças populares e a utilização permanente dos aparelhos repressivos e de intervenção econômica do Estado”.

Gramsci³⁰ (2002 p.85) explicita, “[...] a relação de classes criada pelo desenvolvimento industrial, com o alcance do limite da hegemonia burguesa e a inversão de posições de classes progressistas, induziu a burguesia a não lutar até o fim contra o velho regime, mas a deixar subsistir uma parte de sua fachada sob a qual ocultar o próprio domínio efetivo.”

Coutinho (Ibid., p.122) nos chama atenção que as:

²⁹ Pós- I Guerra Mundial, a crise com as rupturas entre sociais democratas e comunistas, consolidação do Imperialismo e do capital monopolista, ascensão do fascismo e do nazismo, as crises internas dentro da própria III Internacional, etc.

³⁰ Cf. GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere, vol.5, 2002.

“Este fato é da máxima importância para o conceito de ‘revolução passiva’: ou seja, que um grupo social não seja o dirigente de outro grupo social, mas que o Estado, ainda que limitado como potência, seja o ‘dirigente’ do grupo que deveria ser dirigente e possa colocar à disposição deste um exército e uma força político-diplomática”. (GRAMSCI, 2002, pp 328-329)

[...] características que o conceito de ‘revolução passiva’ apresenta em Gramsci. Deve-se se sublinhar, antes de mais nada, que um processo de revolução passiva, ao contrário de uma revolução popular, realizada a partir de ‘baixo’, jacobina, implica sempre a presença de dois momentos: o da ‘restauração’ (na medida em que é uma reação à possibilidade de uma transformação efetiva e radical ‘de baixo para cima’) e o da ‘renovação’ (na medida em que muitas demandas populares são assimiladas e postas em prática pelas velhas camadas dominantes). É assim que Gramsci afirma que a revolução passiva manifesta “o fato histórico da ausência de uma iniciativa popular unitária no desenvolvimento da história italiana, bem como outro fato de que o desenvolvimento se verificou como reação das classes dominantes ao subversivismo esporádico, elementar, desorganizado das massas populares, mediante ‘restaurações’ que acolheram uma certa parcela das exigências provenientes de baixo: trata-se portanto de ‘restaurações progressistas’ ou revoluções-restaurações’, ou ainda, ‘revoluções passivas’.

Vale ressaltar que Bianchi (2013, p.155) critica a utilização da categoria da revolução passiva como matriz programática³¹ das classes subalternas. É enfático ao afirmar que a discussão sobre revolução passiva é um chaveamento analítico de situações reais concretas que Gramsci tinha no horizonte com a derrota da revolução no ocidente, o ascenso do fascismo e do nazismo e a modificação do aparelho estatal. A revolução passiva seria uma “estratégia antirrevolução passiva”.

3.2 Particularidades da revolução burguesa no Brasil

A produção acadêmica do sociólogo Florestan Fernandes é essencial para a compreensão das relações da revolução burguesa no Brasil, que corresponde paralelamente as vias de desenvolvimento capitalistas que vamos expor mais adiante.

Fernandes (1976, p.15-17) começa questionando a própria noção de “burguês” e “burguesia” no Brasil, faz isso afirmando que ora essas categorias são utilizadas tanto “demasiado livre, quanto de maneira muito estreita”. Expõe que existem duas visões de “burguês” e “burguesia”, uma seria que:

[...] teriam surgido e florescido com a implantação e a expansão da grande lavoura exportadora, como se o senhor de engenho pudesse preencher, de fato, os papéis e as funções sócio-econômicas dos agentes que controlavam, a partir da organização econômica da Metrópole e da economia mercantil europeia o fluxo de suas atividades sócio-econômicas. (FERNANDES, 1976, p. 15)

³¹ Cf. KEBIR, Sabine. Revolução-restauração e revolução passiva: conceitos de história universal. In: COUTINHO, C.N.; TEIXEIRA, A de Paula (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.147-155. Kebir (2003, p.150) corrobora com Bianchi quando expressa a revolução passiva não como programa, “mas como critério de interpretação.”

A outra visão seria que:

[...] ambos [burguês e burguesia] não teriam jamais existido no Brasil, como se depreende de uma paisagem em que não aparece nem o *Castelo* nem o *Burgo*, evidências que sugeririam, de imediato, ter nascido o Brasil (como os Estados Unidos e outras nações da América), fora e acima dos marcos histórico-culturais do mundo social europeu. (FERNANDES, 1976, p. 15, grifo do autor)

Fernandes critica as duas visões, a primeira por discordar de que o surgimento do burguês e da burguesia estaria associado ao senhor de engenho e a aristocracia agrária, pois o controle do comércio colonial era feito de fora e caberia ao senhor de engenho um papel marginal nesse comércio internacional. “O que ele [senhor de engenho] realizava como excedente econômico, portanto, nada tinha que ver com o ‘lucro’ propriamente dito. Constituía a parte que lhe cabia no circuito global da apropriação colonial.” (Ibid., p. 16).

Fernandes continua a crítica a segunda visão com um argumento demolidor de que seria uma visão historicista “anti-histórica”.

Trata-se, no fundo de se considerar “história” somente o que ocorre sob o marco do “aqui e agora”, como se a história fosse uma cadeia singular de particularidades, sem nenhuma ligação dinâmica com os fatores que associam povos distintos através de padrões de civilização comuns (Ibid., p. 17).

O fato é que Fernandes reconhece sim a existência do “burguês” e da “burguesia” no Brasil, mas como fenômenos tardios, com cursos distintos da história europeia, mas com caráter análogo já que são fenômenos que tratam do desenvolvimento do capitalismo e sua formação social.

A independência do Brasil e a formação de um Estado nacional teriam favorecido o surgimento das classes sociais características do capitalismo, e que a “revolução burguesa” no Brasil não foi um evento histórico determinado como, por exemplo, a revolução francesa, antes, a “revolução burguesa no Brasil” se configurou como um fenômeno estrutural.

Fernandes (1976) na sua obra corrobora com a tese de que em nenhum momento nossa burguesia se colocou para desempenhar o papel de liderança política das demais classes sociais exploradas pela oligarquia rural e urbana, a tônica sempre foi a conciliação e as concessões ao que Gramsci chamou de historicamente velho.

Deixamos claro, que para Fernandes (1976) entender a revolução burguesa no Brasil não é buscar uma data específica de um grande evento histórico, mas entender o processo de

formação de uma autocracia que sempre buscou a conciliação e que mesmo os conflitos se davam nos campos específicos dos interesses econômicos, mas muito pouco no campo da construção de um projeto político de país.

Com o exposto anteriormente, no Brasil a passagem ao capitalismo industrial só ocorreu a partir das primeiras décadas do século XX, em plena fase da chamada etapa imperialista do capitalismo. Esta incipiente industrialização, no entanto, não criou impedimentos para que o país continuasse a ter uma posição de relação subordinada na totalidade do capitalismo. Continuando, assim, a integrar precisamente as áreas dos conflitos e das chamadas disputas imperialistas, (América Latina, Ásia, África, Oriente Médio).

A reformulação econômica do Brasil só foi possível graças à reunião de capitais advindos da economia colonial agro-exportadora, tendo a produção cafeeira como fator de aceleração de acumulação de capital em nosso país. Essa acumulação de capitais só foi possibilitada a partir da Independência política em relação ao império português, pois antes disso – da Independência - os capitais gerados no Brasil tinham como fluxo a metrópole portuguesa, o que dificultava a implementação de um processo de industrialização.

Ressaltamos que com a Independência, os capitais que antes se destinavam aos interesses de Portugal puderam em parte permanecer no Brasil, possibilitando uma incipiente modernização em torno da produção cafeeira. A construção de estradas de ferro, portos, máquinas, etc, estavam subordinada e buscavam atender à modernização e escoamento da produção do café.

A produção de cafeeira configurou-se como o centro da economia brasileira e isso vai perdurar até as primeiras décadas do século XX, quando a crise de superprodução exposta pela crise de 1929 dará o sinal de alerta de que seria necessário trilhar um outro rumo.

Os capitais oriundos da agro-exportação e que eram investidos na industrialização criavam contradições, possibilitavam o surgimento de uma classe média e de um proletariado urbano que não estavam diretamente subordinados aos senhores do café, e que pressionavam por uma maior participação política e econômica.

A industrialização que se descortinava não mudou a situação de economia subordinada aos interesses dos principais países capitalistas. A burguesia brasileira, em parte herdeira dos senhores de escravos, permaneceu como sócia minoritária no processo de produção e reprodução do capital.

Logo, o Estado passou a cumprir as tarefas que seriam da burguesia, mas essas tarefas sempre se encaminhavam no sentido de facilitar o escoamento da produção agrária, toda a modernização estava ligada umbilicalmente a esta produção. Isto começou a mudar quando da eclosão da 2ª Guerra em meados do século XX, onde os blocos de países beligerantes encontravam-se ocupados com os esforços de guerra e não com o controle da produção dos países subdesenvolvidos.

Nesse período, o país atravessava um acelerado desenvolvimento modernizador, mas somente a partir da década de 1950 é que a economia brasileira foi alavancada pelo novo ordenamento da economia mundial, sofrendo mudanças na forma de ser explorada em decorrência da reconstrução do pós-guerra e da retomada da produção e consumo em escala mundial.

Magdoff (apud MAZZEO, 1988, p.39) observa dois momentos na relação do capital com as economias subdesenvolvidas: antes da 2ª Guerra os investimentos estavam ligados à aquisição e controle férreo das fontes de matéria-prima; abertura de filiais, beneficiando-se de vantagens locais e, disseminação de operações bancárias. Com o fim da guerra, a concorrência por controles de fatias dos mercados transferiu a produção para dentro dos países subdesenvolvidos, isso decorreu pelo fato de que o desenvolvimento tecnológico estimulado durante a guerra aumentou a concentração de capitais e ampliou-se consideravelmente o número de empresas capazes de atuar fora das fronteiras de sua origem. Esses “investimentos” eram acompanhados pelo interesse nos custos mais baixos, no maior controle do mercado interno e na transferência de tecnologia obsoleta.

Os investimentos na infraestrutura e nas indústrias de base do país eram capitaneados pelo Estado com capitais emprestados pelo setor financeiro internacional. A criação de monopólios estatais desse período eram vinculados a setores da burguesia que procuravam manter certa autonomia frente ao capital estrangeiro, mas essa relativa autonomia foi sepultada com os investimentos facilitados através de empréstimos ou de financiamento direto nas empresas multinacionais que ora se instalavam.

O Brasil não passou incólume - e nem poderia - a crise que já se avizinhava no final dos anos de 1960, todo o boom econômico iniciado no pós-guerra começou a dar sinais de esgotamento.

A estratégia de modernização, baseada na indústria automobilística, facilitou a entrada de capitais, mas os investimentos em infraestrutura promoveram uma desenfreada emissão de

moeda, levando a uma alta nos preços e causando uma corrosão nos salários e no poder de compra dos trabalhadores e da classe média.

O governo militar³² não provocou nenhuma mudança na situação em que se encontrava nossa economia, apenas, com a supressão das incipientes garantias democráticas conquistadas a muito custo, o governo militar pôde promover uma política estatizante associada ao capital internacional, em conjunto com uma política de arrocho salarial, fazendo com que apenas um setor mínimo da população pudesse gozar do que se convencionou chamar de “milagre econômico”. Esta “bolha” de crescimento não resistiu à crise estrutural do sistema que batia às portas.

Como remédio para a crise que se instalou no sistema, um conjunto de medidas de cunho liberalizante ganhou corpo em escala mundial, o **neoliberalismo**. Para sair da crise o Estado teria que promover medidas de ajuste estrutural que permitissem a retomada das taxas de acumulação anteriores à crise.

Desde o final dos anos de 1970 e durante toda a década de 1980, o mundo assistiu à disseminação do ideário neoliberal, principalmente a partir das experiências da Inglaterra de Thatcher, dos EUA de Reagan e do Chile de Pinochet. O pacote de medidas que visavam combater a crise na taxa de acumulação possuía políticas variadas, mas em termos gerais podemos citar entre elas: a forte contenção financeira, supressão dos constrangimentos ao livre trânsito de capitais, aumento das taxas de juros, reformas fiscais, aumento das taxas de desemprego, dentre outras.

Com o fim da 2ª Guerra e a instalação do *Welfare State* nos países centrais do capitalismo as taxas de acumulação eram baseadas numa política de pleno emprego e na regulação monopolista, onde a concorrência era controlada através de medidas keynesianas que retroalimentavam os ganhos de produtividade e os ganhos reais nos salários. Esta política não poderia durar para sempre, pois a chamada “estagflação”³³ começou a corroer os ganhos de capitais levando as economias centrais a não mais poderem repor os níveis salariais e, conseqüentemente, as taxas de consumo. O remédio, como dissemos anteriormente, foi a

³² Cf. IANNI, Otávio. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. O autor no livro citado apresenta a tese central que irá demonstrar ao longo da obra: O regime ditatorial instalado em 1964 foi a orientação do Estado para propiciar a acumulação privada de capital. A ditadura de 1964, de militar, na verdade era a ditadura do grande capital monopolista. Entre diversas partes do livro destacaremos: “A superexploração da classe operária surge no cotidiano da vida do trabalhador em termos de escassez, ou precariedade, de recursos para alimentação, vestuário, habitação, saúde, educação, transporte e outros elementos que entram na composição das condições sociais de existência da classe”. (p.81).

³³ Termo usado por Anderson (1995, p.11), que seria o resultado da combinação entre estagnação e inflação.

tomada de medidas que buscassem os índices anteriores aos anos de 1970, o que não surtiu o efeito esperado.

No Brasil, assim como na maioria dos países em desenvolvimento, a política neoliberal teve sua estreia nos anos de 1990. Implantou-se no sentido de desmontar o arremedo de Estado de bem-estar social, que na verdade se configurava como medidas políticas para conter as camadas urbanas, e criar condições para a exploração de setores da economia antes explorados pelo Estado através das empresas estatais.

Todo esse receituário teve origem com o desencadeamento da crise da dívida externa, onde os países subdesenvolvidos, pressionados pelos credores que buscavam capitais para resolver seus próprios problemas internos, sofreram fortes restrições na busca por novos créditos motivados pelas declarações de moratórias da dívida nos anos de 1980.

Tendo que recorrer ao FMI e ao BIRD estes organismos condicionaram os créditos à aplicação das políticas de ajustes estruturais de traço neoliberal.

A variante neoliberal implantada no Brasil acompanhou um projeto de privatização, com contenção nos gastos públicos e arrocho salarial, promovendo um enxugamento do meio circulante que visava ao combate à inflação e, principalmente, o chamado superávit primário, que tem como função garantir os recursos para o pagamento dos empréstimos contraídos.

Em nível de desenvolvimento econômico, o neoliberalismo promoveu uma forte retração na produção industrial³⁴ e manteve o caráter dependente de nossa economia, produtora e exportadora de produtos agrícolas e de baixo valor agregado, bem como receptora de tecnologia obsoleta.

Isto posto, entendemos que o desenvolvimento de uma economia industrial no Brasil configurou-se enquanto uma formação social considerada não clássica de desenvolvimento. Para melhor explicitarmos esta afirmação, faremos uma digressão sobre as características do desenvolvimento capitalista no Brasil e sua relação com outras experiências históricas já estudadas, para isso nos apoiaremos nesse primeiro em dois autores de matriz marxista, mas que dentro do próprio marxismo são filiados a correntes diferentes: Chasin (1978) e Mazzeo (1988, 1989).

³⁴ No final da década de 1990 a retração da produção de automóveis chegou a 21% , isso sem contar a capacidade produtiva reprimida que é próxima de 4 milhões de automóveis. (GOUNET, 1992, p.07)

3.3 O capitalismo hiper-tardio

José Chasin, em sua obra **O Integralismo de Plínio Salgado: forma de regressividade no capitalismo hiper-tardio**, chama-nos a atenção que para entender as contradições dentro do capital (capital agrário e capital industrial) no específico processo de industrialização do caso brasileiro, é necessário levar em conta as implicações da forma como o capitalismo se pôs em nosso país.

Parafraseando Marx na **Crítica ao Programa de Gotha**, Chasin (1978, p.621, grifo do autor) diz:

[...] a *sociedade* pode se apresentar **mais** ou **menos** desenvolvida do ponto de vista capitalista, **mais** ou **menos** expurgada de elementos pré-capitalistas, **mais** ou **menos** modificada pelo processo histórico particular de cada país. De maneira que há **modos** e **estágios** de ser, no ser e no ir sendo capitalismo, que não desmentem a **anatomia**, mas que a realizam através de concreções específicas.

Chasin em sua formulação quer nos dizer que o desenvolvimento capitalista não é um processo uniforme e sem sobressaltos. Historicamente não é necessário que todos os países atravessem pelas mesmas etapas que os países de desenvolvimento avançado já passaram, pois, segundo Chasin, mesmo formas de desenvolvimento que aparentemente não correspondem ao desenvolvimento das relações capitalistas já se encontram subsumidas ao capital.

Chasin salienta que entre as formas e caminhos possíveis para o capitalismo duas chamadas vias devem ser destacadas: a **via clássica** e a **via prussiana**.

A via clássica tem como principais exemplos os casos da França e da Inglaterra, mais precisamente o caso inglês. Sua principal característica consiste em ser uma alternativa burguesa revolucionária, construída sob os escombros do modo de produção feudal.

A conquista do poder político pela burguesia, através de ações revolucionárias, propiciou a participação das camadas populares, levando a uma convergência e a um encontro de rumos entre progresso social e crescimento nacional (CHASIN, 1978, p.638).

A via clássica proporcionou a construção de uma burguesia nacional forte que pôde acumular tanto o poder econômico quanto o poder político e que não precisou fazer concessões ao historicamente velho sistema feudal.

Mazzeo (1989, p. 107, grifo do autor) nos diz que:

Nessas formações sociais (Inglaterra e França), como disseram Marx e Engels, cada momento da evolução efetivada pela burguesia era acompanhada de um processo político correspondente. Mas tanto Inglaterra como em França, *a conquista do poder político é resultante de um confronto direto com a nobreza feudal.*

A concepção liberal e humanista que fundamentou as revoluções burguesas é defendida sob as consignas da liberdade, da igualdade, da cidadania e democracia – o que Marx denominou de emancipação política - e de fato há nos casos de via clássica conquistas significativas de direitos políticos impensáveis até então, mas estas conquistas estavam longe de atingir a sua impossível plenitude, pois para se objetivarem necessitavam da mediação de um ente político que é o Estado.

Marx (2002, p.55) chama as revoluções burguesas de revoluções parciais, que derrubam o prédio, mas mantêm os pilares do edifício; são eventos que possuem um limite histórico devido à gênese da classe que lidera a emancipação (política) das demais classes. Continua mais adiante:

Nenhuma classe da sociedade civil consegue desempenhar este papel a não ser que possa despertar, em si e nas massas, um momento de entusiasmo em que se associe e misture com a sociedade em liberdade, e identifique-se com ela e seja sentida e reconhecida como o **representante geral** desta mesma sociedade. Só em nome dos interesses gerais da sociedade é que uma classe particular pode reivindicar a supremacia geral. Os seus objetivos e interesses devem verdadeiramente ser os objetivos e os interesses da própria sociedade, da qual se torna de fato o cérebro e o coração social (Ibid., p.56, grifo do autor)

Os interesses da produção e reprodução do capital são capitaneados de tal forma pela classe burguesa que passam a ser identificados como os reais interesses de toda a sociedade.

É necessário salientar que no momento do processo da consolidação da revolução burguesa nas formações sociais clássicas, a burguesia não se encontrava ameaçada de que acontecesse uma possível radicalização que levasse a um aprofundamento e ampliação das conquistas provenientes de uma revolução promovida pela classe trabalhadora, pois, neste momento histórico, das revoluções burguesas, a classe trabalhadora encontrava-se em processo de formação: desorganizada, desarticulada e sem um projeto político alternativo. As suas reivindicações ainda se encontravam vinculadas às bandeiras políticas da burguesia.

Só mais tarde e, organizada, a classe trabalhadora tornou-se o antagonista político histórico da burguesia. Pois de forma ontológica, com a exploração da força de trabalho

fundada no trabalho abstrato produtor de mais valia, já se encontrava o germe do antagonismo estrutural entre as duas principais classes que vão emergir no capitalismo.

A via prussiana³⁵ é um conceito criado a partir da análise da forma como o capitalismo industrial se formou na Alemanha. Por ser originado numa acumulação capitalista de cunho agrário, tem como característica principal a conciliação entre o historicamente *velho* e o historicamente *novo*, de tal forma que o *novo* para se pôr, para se afirmar, teve que pagar pesado tributo ao velho (CHASIN, 1978, p. 619). Neste caso, a transição para a hegemonia da burguesia e do capital industrial é feita sem a participação popular, mediante o que Gramsci, se referindo ao caso italiano, chamou de revolução passiva³⁶. Coutinho (apud CHASIN, 1978, p.621, grifos do autor) afirma que:

[...] *trata-se de um itinerário para o progresso social sempre no quadro de uma conciliação com o atraso*: Ao invés das velhas forças e relações sociais serem extirpadas através de amplos movimentos populares de massa, [...] a alteração social se faz mediante conciliações entre o novo e o velho, ou seja, tendo-se em conta o plano imediatamente político, mediante um reformismo ‘pelo alto’ que exclui inteiramente a participação popular.

Por ser fraca e incipiente a burguesia dos países de via prussiana abre mão, ou se ver impossibilitada historicamente, de romper revolucionariamente com a velha elite, “[...] cedendo o poder do Estado para manter o poderio econômico [...]” (MAZZEO, 1988, p. 20). O Estado comandado pela velha elite cumprirá as tarefas de modernização que caberia à burguesia realizar, sem riscos de ocorrência de processos revolucionários.

Abdicando de sua hegemonia política, tendo em vista que a sua “revolução” ocorreu num momento em que o proletariado já ameaçava as classes dominantes europeias, em que o capitalismo já se encontrava em sua fase imperialista, a burguesia, na via prussiana, foi lentamente se apoderando do Estado, negociando com o historicamente velho, para criar condições para a industrialização.

É importante salientar para o entendimento do desenvolvimento e formação social brasileira que ao contrário dos países que seguiram o caminho clássico, a via prussiana não

³⁵ Termo criado por Lênin em “Imperialismo: etapa superior do capitalismo.”

³⁶ Gramsci também usa a expressão: *revolução sem revolução*. “Gramsci aponta para a característica central do capitalismo italiano: a de ser um capitalismo débil, liderado por uma burguesia que foi incapaz de romper com os elementos de atraso existentes na sociedade italiana e de impor seu projeto político ao conjunto da nação” (COUTINHO, 1992, p. 37)

proporcionava os mesmos ganhos políticos e conquistas sociais, ou seja, a emancipação política não se dava de forma plena, não se completava.

As características supracitadas “[...] implica um desenvolvimento mais lento das forças produtivas, expressamente tolhe e refreia a industrialização, que só paulatinamente vai extraíndo do seio da conciliação as condições de sua existência e progressão”. (CHASIN, 1978, p. 625).

Apesar dos capitais agrários propiciarem o desenvolvimento das forças produtivas, desembocando na criação de uma burguesia nacional forte e de um capitalismo não subordinado, a emancipação política só se completaria tardiamente, conforme podemos observar nos casos históricos ocorridos na Alemanha, na Itália e no Japão.

Mazzeo (1998) identifica semelhanças nos caminhos percorridos pelo Brasil e pelos países de via prussiana, mas destaca que no nosso caso a modernização financiada pelo capital agroexportador teve um caráter secundário, uma modernização subsumida à produção agrária, não oferecendo oportunidades para a criação de uma burguesia nacional forte que promovesse um desenvolvimento econômico independente. Sendo assim, Mazzeo (1998, p.22), denomina o caso brasileiro de **via prussiano-colonial**.

[...] *descartamos* qualquer concepção que defina a formação social brasileira como um modo de produção distinto do capitalista ou como um “modo de produção subsidiário” ao capitalista, como fazem as interpretações que a definem como “modo de produção escravista colonial”, embora articulado com o capitalismo, ao nível geral. (Mazzeo, 1989, p. 15, grifos do autor)

Chasin (1978, p. 628) afirma que o caminho para instauração do capitalismo no Brasil apresentou-se como uma particularidade que se assemelha às características dos casos não clássicos. No entanto, para o autor, o capitalismo brasileiro não é simplesmente tardio como aqueles que se originaram da via prussiana. Soma-se à via prussiana o caráter colonial da formação histórica do Brasil, de tal modo, que o capitalismo no Brasil é **hiper-tardio**.

Elementos característicos do desenvolvimento capitalista pela chamada via prussiana encontram-se presentes no processo de formação do capitalismo brasileiro: a revolução pelo alto, a conciliação entre o novo e o velho, a exclusão das massas no processo de modernização, o processo de concentração ocorrido a partir da grande propriedade rural e a lentidão do desenvolvimento das forças produtivas. Mas ao contrário da alemã, a burguesia brasileira “*cede seu poder econômico para manter seus privilégios políticos*” (MAZZEO,

1988, p.21, grifos do autor), com isso o processo de modernização brasileiro tem em sua gênese um caráter dependente, fazendo com que os contingentes da massa trabalhadora sejam excluídas tanto da participação econômica quanto da participação política.

Ao contrário do capitalismo tardio, o nosso desenvolvimento hiper-tardio não completa os ganhos de uma revolução burguesa.

A digressão realizada sobre os diferentes tipos de caminhos para o capitalismo e, mais especificamente, sobre o caminho trilhado por nosso país, se fez necessário para que pudéssemos entender que as mudanças em nossa economia sempre se configuraram em mudanças que não promoveram de fato uma ruptura com a essência colonial de nosso desenvolvimento.

4 LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO SEMIÁRIDO DE ALAGOAS

Para discorrer sobre os as possibilidades de uma política de formação profissional no semiárido alagoano, é importante abordarmos os limites da educação profissional como política social, e antes, discutirmos os fundamentos do pauperismo sobre á ordem do capital. Faremos no decorrer de todo o capítulo as injunções e diálogo entre a formação social hípertardia de Alagoas com as teorias que embasaram o chaveamento de nossos estudos.

4.1 A lógica do pauperismo na reprodução das relações sociais

É certo que antes do período histórico do capitalismo já existia a pobreza, mas conforme Marx (1985),³⁷ a ordem do capital inaugurou uma pobreza de novo tipo, não mais ligada aos limites da capacidade humana no uso dos meios de produção da época restritos para se produzir o socialmente necessário para todos. Essa acumulação primitiva que dá origem a atual pobreza ganha em Marx (1985, p. 261) a referência de “pecado original” do capital.

Em tempos muito remotos, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa, e, por outro, vagabundos dissipando tudo o que tinham e mais ainda. A legenda do pecado original teológico conta-nos, contudo como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor; história do pecado original econômico no entanto nos revela por que há gente que não tem necessidade disso. Tanto faz. Assim se explica que os primeiros acumularam riquezas e os últimos, finalmente, nada tinham para vender senão sua própria pele. E desse pecado original data a pobreza da grande massa que até agora, apesar de todo seu trabalho, nada possui para vender senão a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham parado de trabalhar.

Marx (1976, p.287) Num artigo sobre “O domínio britânico na Índia”³⁸ diz que “[...] não há dúvida [...] de que a miséria ocasionada no Hindustão pelo domínio britânico foi de natureza muito diversa e infinitamente superior a todas as calamidades experimentadas até

³⁷ Marx, K. A assim chamada acumulação primitiva, cap. XXIV. In: _____. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (2).

³⁸ Publicado em 25 de junho de 1953 no New York Daily Tribune. Cf. MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1976. (1). Na mesma obra apresenta-se um segundo artigo sobre o mesmo tema publicado no mesmo jornal em 08 de agosto de 1853.

então pelo país”. O pensador alemão discorre sobre as diversas invasões estrangeiras sofridas pela Índia e que sempre num primeiro momento ocorria uma desorganização na produção agrícola, mas que o “despotismo asiático” assim que controlava o Estado e organizava a administração, uma das coisas mais importantes eram fazer de imediato as obras públicas para garantir principalmente o controle da água para as plantações das aldeias e camponeses. Garantindo a água para a agricultura, garantia-se o controle do Estado.

Os ingleses cultivaram a base de sua dominação, sob as bases do despotismo oriental, mas negligenciaram por completo a questão das obras públicas. “Daí a decadência de uma agricultura que era incapaz de seguir o princípio inglês da livre concorrência” (MARX, 1976, p. 288). Mas a desorganização da economia e a exploração da força de trabalho asiática não era uma exclusividade inglesa, Marx cita literalmente o depoimento insuspeito do governador inglês em Java, Sir Stanford Raffles:

A Companhia Holandesa, movida exclusivamente por um espírito de lucro e tendo menos consideração para com seus súditos do que um plantador das Índias Ocidentais para com a turba de escravos que trabalhava nas suas possessões – pois este havia dado o seu dinheiro pelos homens adquiridos como propriedade, enquanto aquela não havia pago nada – empregou todo o aparelho de despotismo existente para extorquir a população até o último centímetro em contribuições e obrigá-la a trabalhar até seu completo esgotamento. E assim agravou o mal ocasionado ao país por um governo caprichoso e semibárbaro, utilizando-o com todo o engenho prático dos políticos e todo egoísmo monopolista dos mercadores” (RAFFLES apud MARX, 1976, p. 287).

O depoimento do governador inglês não deixa dúvida sobre as semelhanças ou inexistência de diferenças quando se tratava de exploração da força de trabalho, seja com os trabalhadores escravizados nas plantações ocidentais, seja com os trabalhadores livres na Ásia.

Voltando a questão da acumulação primitiva, Marx (1985, p.262-263), nos coloca que o capital para se por enquanto sistema de produção de mercadorias precisou criar um exército de homens livres desprovidos dos seus meios de produção, mas possuidores de uma mercadoria específica, a força de trabalho, para negociarem, como proprietários, os seus modos de vida com os proprietários dos meios de produção.

[...] o processo que cria a relação-capital não pode ser outra coisa que o processo de separação de trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho, um processo que transforma, por um lado, os meios sociais de subsistência e de produção em capital, por outro, os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim

chamada acumulação primitiva é, portanto, nada mais que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. [...] (MARX, 1985, p. 262).

Um ponto colocado por Marx na origem da acumulação primitiva e na separação do produtor dos seus meios de produção na transição da ordem feudal para a ordem burguesa que - guardada as devidas proporções e distanciamento histórico- podemos fazer a alusão das migrações de sertanejos para o “sul³⁹”, diz respeito ao trabalhador [...] tornar-se livre vendedor de força de trabalho, que leva sua mercadoria a qualquer lugar onde houver mercado para ela [...] (Ibid.).

Franco (1997, p. 31, grifo nosso)⁴⁰ nos seus estudos sobre as populações livres no Brasil escravocrata, nos coloca que:

[...] as condições de existência das camadas inferiores da população rural livre, no Brasil, não favoreceram essa forma [**trabalho formal**] de cristalização das relações de trabalho. Deve-se considerar que o povoamento do interior fez-se pela disseminação de pequenos grupos esparsos em um amplo território [...]

E continuando afirma que (Ibid., p.32):

[...] à pobreza das técnicas de produção, definiram um modo de vida seminômade, baseado numa agricultura itinerante cujos produtos eram suplementados pela caça, pesca e coleta. Pode-se dizer-que, ao longo de sua história, esses grupos só tiveram reforçada essa grande instabilidade. Até o presente, observa-se que a mobilidade lhes aparece como o único recurso contra condições adversas de existência: problemas com o patrão, salário baixo, trabalho insalubre, desavenças, desgostos, resolvem-se ainda hoje com transferência de domicílio.

Voltando a questão da Acumulação Primitiva, Marx (1985, p. 266) põe a questão que com a Reforma Protestante no séc. XVI e o conseqüente confisco de bens da Igreja Católica, os principais prejudicados foram os camponeses, “antigos súditos hereditários” que não

³⁹ Na expressão sertaneja, “Sul” não significa necessariamente um ponto geográfico específico, mas qualquer lugar que não tenha seca e que tenha empregos. Pode ser inclusive a região litorânea e da “zona da mata” do próprio Nordeste, onde tradicionalmente ficam situadas as plantações de cana de açúcar.

⁴⁰ Cf. FRANCO, Maria Sylvania de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. 4 ed. São Paulo: Editora da Unesp, 1997. A autora faz um estudo sobre as populações rurais livres na sociedade escravocrata a partir dos processos judiciais, principalmente extraído as falas dessas populações através dos depoimentos dados as autoridades locais (juizes, intendentes, chefes de polícia, etc.); o primeiro capítulo do seu livro chama-se: “O código do Sertão”, mas como já discutimos no primeiro capítulo da nossa tese, o “Sertão” da autora está mais próximo da definição de Chauí como a abreviação da palavra “desertão”, portanto o sertão tratado no livro possui semelhanças com o sertão do Nordeste brasileiro exceto pelas “terras férteis e abundância de recursos naturais”.

apenas foram expulsos das terras, mas também tiveram confiscados a parte do dízimo que a Igreja dividia e ou destinava para a caridade. A situação de penúria dos trabalhadores-expulsos das terras que ocupavam a diversas gerações- ficou tão exposta que no ano 43º do reinado da rainha Elisabeth I “foi forçado finalmente o reconhecimento oficial do pauperismo, mediante a introdução do imposto para os pobres.”⁴¹»

As transformações em curso de expropriação não apenas das terras ocupadas por centenas de anos pelos camponeses, mas também na expropriação de suas ferramentas ofereceu-lhes apenas as opções de vender sua força de trabalho, transformando-os em trabalhadores assalariados livres, ou cair na mendicância. De camponeses transformados em operários nas manufaturas.

Os expulsos pela dissolução dos séquitos feudais e pela intermitente e violenta expropriação da base fundiária, esse proletariado livre como os pássaros não podia ser absorvido pela manufatura nascente com a mesma velocidade com que foi posto no mundo. Por outro lado, os que foram bruscamente arrancados de seu modo costumeiro de vida não conseguiam enquadrar-se de maneira igualmente súbita na disciplina da nova condição. Eles se converteram em massas de esmoleiros, assaltantes, vagabundos, em partes por predisposição e na maioria dos casos por força das circunstâncias. Daí ter surgido em toda a Europa ocidental, no final do século XV e durante todo o século XVI, uma legislação sanguinária contra a vagabundagem. Os ancestrais da atual classe trabalhadora foram imediatamente punidos pela transformação, que lhes foi imposta, vagabundos e *paupers*. A legislação os tratava como criminosos “voluntários” e supunha que dependia de sua boa vontade seguir trabalhando nas antigas condições, que já não existiam. (MARX, 1985, p. 275, grifo do autor)

Voltando a utilizar o domínio britânico na Índia como exemplo da construção do pauperismo sob o capital, citamos uma afirmação de Marx (1976, p. 289) de que não foi a

⁴¹ Marx (1985, p.267) nos lembra que em 1834, ou seja, em pleno séc. XIX, a “Lei dos Pobres” do séc. XVI recebeu uma redação “nova e mais dura”. Importante citar uma arguição de ricos proprietários do Sul da Inglaterra sobre a aplicação da Lei (BLAKEY apud MARX, 1985): Alguns dos ricos arrendatários da paróquia imaginaram um plano inteligente, pelo qual podem ser afastadas todas as confusões na aplicação da lei. Eles propõem a construção de uma prisão na paróquia. A todo pobre que não se deixar encarcerar nessa prisão, deverá ser negado o auxílio. Deverá então ser anunciado à vizinhança que, se qualquer pessoa estiver disposta a arrendar os pobres dessa paróquia, deve apresentar propostas lacradas, em determinado dia, dando o preço mais baixo pelo qual ela desejaria tomá-los. Os autores desse plano supõem que, nos condados vizinhos, haja pessoas que não desejam trabalhar e não possuem fortuna ou crédito para conseguir um arrendamento ou barco, de modo que possam viver sem trabalho. Tais pessoas deveriam estar dispostas a fazer propostas muito vantajosas para a paróquia. Caso um ou outro pobre morra sob a tutela do contratante, o pecado será dele, pois a paróquia teria cumprido seus deveres para com os mesmos pobres. Receamos, porém que a atual lei não permita uma medida prudente dessa espécie; mas o senhor precisa saber que os demais *freeholders* (proprietários livres) desse condado e dos adjacentes se juntarão a nós para induzir seus representantes na Câmara dos Comuns a propor uma lei que permita o encarceramento e o trabalho forçado dos pobres, de modo que qualquer pessoa que se opuser ao encarceramento não tenha direito a nenhum auxílio. Isso, esperamos, irá impedir pessoas que se encontram na miséria de requerer ajuda.

violência *stricto sensu* que consolidou o domínio inglês⁴², mas a substituição do tear manual e do torno de fiar. A Índia, de nação exportadora de algodão e de tecidos transformou-se em importadora dos produtos das tecelagens inglesas. “O vapor britânico e a ciência britânica destruíram em todo Hindustão a união entre a agricultura e a indústria artesã.”

O pauperismo se apresentou também como fruto do desenvolvimento desigual quando no exemplo indiano, uma sociedade de “produção asiática”⁴³ absorve a forma de produção capitalista, porém sem os seus benefícios. A exploração de trabalho, a produção de excedentes e as trocas de produtos, possuíam uma lógica diferente da lógica burguesa. A produção visando exclusivamente a troca, ainda que existisse, não era o cerne da organização dessas sociedades de produção “asiáticas”.

Posto o momento da expropriação dos camponeses das suas terras e de suas ferramentas, necessário se fazia transformá-los em operários assalariados e acostumá-los ao novo ritmo de produção da jornada de trabalho capitalista. Mesmo antes da subordinação do trabalho ao capital, no séc. XIV foi criada na Inglaterra o *Statute of Labourers* (Estatuto dos Trabalhadores), e na França a *Ordenança*, que segundo Marx (1985, p 275-276) possuíam as mesmas preocupações: prolongar a jornada de trabalho e limitar o valor dos salários. As legislações citavam o valor máximo dos salários, mas não o valor mínimo. Além de considerarem crime grave a “coalizão de trabalhadores”.

Com o processo de universalização do trabalho assalariado, primeiro com as manufaturas e depois com a revolução industrial, a legislação do séc. XIV já não cumpria sua

⁴² Esses pequenos organismos sociais de formas estereotipadas foram destruídos na sua maior parte e estão desaparecendo, não tanto por culpa da brutal intromissão do arrecadador de impostos britânico ou do soldado britânico, mas pela ação do vapor inglês e da liberdade do comércio inglesa. Essas comunidades de tipo familiar tinham por base a indústria doméstica, essa combinação peculiar de tecelagem à mão, fição manual e trabalho manual, que lhes permitia bastar-se a si mesmas. A intromissão inglesa que colocou o fiandeiro em Lancashire e o tecelão em Bengala, ou que varreu tanto o fiandeiro hindu como o tecelão hindu, dissolveu essas pequenas comunidades semibárbaras e semicivilizadas ao destruir a sua base econômica ocasionando assim a maior, e para dizer a verdade, a única revolução social que jamais se viu na Ásia. (MARX, 1976, p. 290).

⁴³ Em suas anotações, Marx – **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. - denominou de “modo de produção asiático” a organização social que tinha por base a manutenção de comunidades primitivas mantidas em terras de posse comum, mas que eram convocadas a pagar tributos – geralmente em forma de trabalho - a um tipo de “Estado” responsável pela defesa e pela construção de obras públicas. (MARX, 1986, p.68) Parte de seu excedente de trabalho pertence à comunidade mais elevada que, por fim, assume a forma de uma pessoa. Este trabalho excedente se realiza ao mesmo tempo como tributo e trabalho comum para a glória da unidade, destinada em parte para o déspota e em parte para a divindade tribal, imaginária. Na medida em que este tipo de propriedade comum é efetivado, na realidade, no trabalho, pode aparecer de dois modos. Ou as pequenas comunidades vegetam lado a lado, e em cada uma delas o indivíduo trabalhará, independentemente, com sua família a terra que lhe foi confiada. (Haverá, também, certo montante de trabalho para a reserva comum – para segurança, poderia dizer-se – por um lado; e por outro, para pagar os custos da comunidade, tais como os da guerra, dos serviços religiosos, etc.).

função de limitar os salários, tornou-se necessário a criação de outros mecanismos para evitar as pressões da classe operária por melhores condições de vida. Porém o principal mecanismo foi construído a partir da relação diferenciada de proporção de utilização de capital constante versus capital variável na produção, o que levou Marx (1985, p.200) a denominar de “exército industrial de reserva.”

Para exemplificarmos melhor a criação de um exército industrial de reserva e como este contribui para os proprietários dos meios de produção a pressionarem os trabalhadores nas negociações do valor da força de trabalho. Devemos lembrar que um produto fruto da criação humana só se transforma em mercadoria quando nele está engendrado o duplo valor de uso e de troca. Como mercadoria o produto só possui valor de troca porque possui valor de uso para alguém. O valor da mercadoria é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-la, e nisso está incluído a força de trabalho humana, a matéria prima, as ferramentas, máquinas e demais meios de produção⁴⁴. Ora, Marx e Engels já em 1848 no Manifesto do Partido Comunista, já vaticinavam que a *burguesia não poderia existir sem revolucionar constantemente os meios de produção*, e a história é prova disso, a constante evolução das máquinas e da técnica produziu uma diminuição crescente do uso da força de trabalho, conseqüentemente pode-se hoje ter um índice de produtividade maior com menor número de trabalhadores⁴⁵. Ou seja, a burguesia busca aumentar o uso do capital constante (meios de produção) e diminuir ao máximo o uso do capital variável (força de trabalho).

Com a modernização e uso cada vez mais acentuado do capital constante, menos força de trabalho é absorvida na produção, criando assim um exército de reserva de trabalhadores para repor as necessidades do capital tão logo este necessite. Os trabalhadores excluídos da produção formal são utilizados em atividades – quando são- menos remuneradas e insalubres e sem garantias de direitos.

O capital entra assim, numa fase histórica que dispensa e exclui cada vez mais força de trabalho, jogando cada vez mais contingentes de trabalhadores fora do acesso ao trabalho,

⁴⁴ Cf. Marx (1985, p.165-172). Os meios de produção e a própria matéria prima antes de chegarem nas fábricas também são produtos de trabalho humano, sendo a própria fábrica já dispêndio de trabalho humano.

⁴⁵ Existe uma literatura vasta sobre o debate do “fim do trabalho”. Aqui em nosso texto não entramos na discussão sobre trabalho e trabalho abstrato, mas concordamos com G. Lukács (2013, p. 41-157) que enquanto existirem homens, a relação homem-natureza através da atividade humana vital, o trabalho, será ineliminável. Daí, depreendemos que a crise não é do trabalho (atividade humana vital); mas das formas contemporâneas de exploração do trabalho abstrato (trabalho que produz mercadoria).

contribuindo no aumento do pauperismo e de populações cada vez mais dependentes de políticas sociais compensatórias que garantam o mínimo necessário para sobreviver⁴⁶.

A economia nacional não conhece, por conseguinte o trabalhador desocupado, o homem que trabalha (*Arbeitsmenschen*), na medida em que ele se encontra fora da relação de trabalho. O homem que trabalha (*Arbeitsmenschen*), o ladrão, o vigarista, o mendigo, o desempregado, o faminto, o miserável e o criminoso, são figuras (*Gestalten*) que não existem *para ela*, mas só para outros olhos, para os do médico, do juiz, do cozeiro, do administrador da miséria, fantasmas [situados] fora de seu domínio. As carências do trabalhador são assim, para ela apenas *necessidade* (*Bedürfnis*) de conservá-lo *durante o trabalho*, a fim de que *a raça dos trabalhadores não desapareça*. (MARX, 2010, p. 91-92, grifos do autor).

O capital, ao criar uma sociabilidade onde a venda e compra da força de trabalho tem o centro da produção e consumo de mercadorias, criou não apenas o que Marx e Engels consignaram como os homens que seriam os seus cozeiros, do capital, sem antes criar um novo tipo de pobreza e miséria para a humanidade em geral e para classe trabalhadora em particular. O que fenomenicamente apresenta-se como algo contraditório, já que o sistema do capital possibilitou uma produção de riquezas nunca antes desenvolvida na história da humanidade, porém na medida que o capital produz riquezas, produz também uma massa de homens e mulheres pobres que são cada vez mais excluídos da participação desse sistema de riquezas, quer sejam como trabalhadores que vendem sua força de trabalho, quer sejam como consumidores de mercadorias específicas.

Esse estado de coisas fez com que a classe trabalhadora buscasse a construção de organismos que surgiram como o embrião dos sindicatos contemporâneos, desde o ludismo, em 1811 e 1812, e seus protestos com a ação direta na destruição de máquinas e fábricas ao movimento Cartista, em 1838, que além de reivindicar direitos políticos como o sufrágio universal, também apresentou pautas econômicas como a redução da jornada de trabalho. O Parlamento inglês revogou em 1824 a proibição de associação por parte dos trabalhadores, mas só no final do século XIX as *Trades Unions* poderão atuar legalmente, naquilo que Marx (1985, p. 279, grifos do autor) chama de atuação vergonhosa do Parlamento que assumiu por cinco séculos “[...] a posição de uma *Trades Union* permanente dos capitalistas contra os trabalhadores.”

⁴⁶ Cf. Marx (2010, p. 27, grifos do autor) Na medida em que o número de capitalistas se reduziu, quase deixou de existir a sua concorrência em relação aos trabalhadores e, na medida em que o número de trabalhadores se elevou, a concorrência desses entre si tornou-se tanto maior, mais inatural e violenta. Por isso, uma parte da classe trabalhadora (*Arbeitsmenschen*), cai assim necessariamente na classe dos miseráveis ou mortos de fome (*Bettel-oder Verhungeringstand*).

Diversas foram as lutas da classe trabalhadora⁴⁷, desde 1848 com a *Primavera dos Povos* a Comuna de Paris em 1871. Os trabalhadores pouco a pouco foram construindo suas formas e organismos de lutas e impondo uma correlação de forças que a muito custo foi conquistando direitos dentro do Estado. O capital já não podia dominar utilizando-se apenas da coerção, a luta de classes impôs a necessidade de consensos. Mas, os consensos possuem relação com a correlação de forças na luta de classes, e o pauperismo, o exército de reserva e mesmo a criação de contingentes de força de trabalho supérfluas só poder ser vencidos com a superação da sociabilidade do capital, baseada na produção de mercadorias através da compra de força de trabalho. Enquanto essa possibilidade história não se realiza concretamente, a luta da classe trabalhadora obrigatoriamente possui um caráter permanente na conquista, manutenção, ampliação e ou defesa de direitos.

Neste sentido, coube ao Estado, por pressão política da classe trabalhadora, a responsabilidade de criar políticas sociais que façam a intervenção através de projetos, planos e programas que minimizem, compensem, amortizem por meio de ações amplas ou focais a produção do pauperismo que é inerente a reprodução ampliada do próprio sistema.

4.2 Os indicadores de Alagoas

Alagoas, como formação social no contexto geral da formação brasileira, é um Estado está inserido dentro da formação do capitalismo híper-tardio. Desde o primeiro momento de sua história a região em que hoje se encontra Alagoas foi reservada na colonização portuguesa, já dentro da divisão internacional do trabalho, para a produção de cana de açúcar com vistas a abastecer o mercado europeu, em substituição a produção de açúcar árabe e asiática.

Já tratamos no terceiro capítulo sobre a escolha da lavoura de cana de açúcar, por parte dos colonizadores, para ser a cultura agrícola que pagaria os custos da colonização, mas

⁴⁷ Cf. MARX, K. Glosas críticas ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social: De um prussiano”. In: Marx, K; ENGELS, F. **Lutas de classes na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 1985. p. 25-52. Marx debate com Arnold Ruge os acontecimentos do levante de tecelões da Silésia em 1844. Para Ruge o levante era fruto da falta de intelecto político do proletariado alemão e foi um evento menor porque bastou poucos soldados pra pacificar o levante dos operários. Marx discorda de Ruge, e demonstra que o levante da Silésia foi o acontecimento que marcou a entrada do proletariado alemão como força política independente da burguesia liberal. O fato da revolta ter sido esmagada pelo exército prussiano não seria o foco da análise, mas sim a disposição de luta dos tecelões e apresentação de um pauta própria.

enfaticamente que ao citarmos a escolha da cana de açúcar, não estamos falando de qualquer cultura, mas do produto agrícola de maior valor no comércio internacional da época.

A região da antiga Capitania de Pernambuco, da qual Alagoas fazia parte, possuía as condições geográficas e climáticas condizentes com as condições em que o açúcar era produzido nas Ilhas dos Açores, o que facilitou a tomada da decisão por parte da metrópole portuguesa em transferir para a região litorânea do nordeste brasileiro a indústria⁴⁸ açucareira.

É importante ressaltar que já naquela época a divisão internacional do trabalho reservava para o Brasil a produção do açúcar em sua fase bruta, ou seja, a exportação se dava com a venda de tijolos de açúcar que teriam que passar pelo processo de refino na Holanda para só depois, com valor agregado acrescido, ser vendido para a toda a Europa.

Toda a trajetória econômica, política e social de Alagoas estão vinculadas a monocultura da cana de açúcar, marcando historicamente as características peculiares da concentração de terras e concentração de renda em nosso Estado, que segundo Carvalho (2005, p.65) quase eliminou a pequena propriedade e em consequência a agricultura familiar, não permitindo a pequena produção, principalmente as lavouras de produção de alimentos. O que marca profundamente o semiárido devido às condições adversas para a agricultura e criação de animais.

Nas regiões de economia agrária, que cultivavam o *plantation*, não existia um serviço de educação que formasse a força de trabalho, aprendia-se fazendo, a ênfase da formação para o trabalho era a valorização social dos saberes práticos, nesse sentido, o trabalho escravo supriu durante anos as necessidades de trabalhadores para cultivar as terras. Diéguas Jr. (2006, p.125) cita alguns discursos de presidentes da então província das Alagoas que na busca pelas causas da decadência da cultura canavieira, identificavam dois elementos que consideravam primordiais: a escassez de mão de obra causada pela proibição do chamado tráfico negreiro, e a falta de “instrução apropriada da classe agrícola.” Ou seja, os próprios

⁴⁸ Utilizamos a expressão “indústria” como forma de demonstrar que era uma produção organizada e não como sinônimo de fábrica ou fábrica mecanizada como diz Edgar de Decca em seu trabalho, **O nascimento das fábricas**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. O autor critica os pensadores do séc. XIX na concepção de fábrica ou fábrica mecanizada como um acontecimento tecnológico, com isso defende que os engenhos de açúcar da colônia já eram fábricas e contribuíram na formação do futuro operariado europeu. Lessa (2007, p.254-255), na discussão que faz sobre a transição da manufatura para a indústria, critica o que ele denomina de “fetichismo da técnica” e assinala que: [...] não teria sido a descoberta da máquina a vapor a gênese da Revolução Industrial, mas [...] a descoberta da máquina a vapor ocorreu no momento em que a existência de um mercado mundial suficientemente amplo e organizado, historicamente inédito, se articulou a presença de massas de trabalhadores expulsas do campo e dispostas a trocar sua força-de-trabalho por salários. Foi o desenvolvimento das relações capitalistas [...] que tornou possível e necessária a transição das manufaturas à indústria. Foi neste momento que a máquina a vapor tornou-se útil e foi desenvolvida. As causas da Revolução Industrial não coincidem com a descoberta da máquina a vapor: são a ela anteriores. A modernização dos antigos engenhos movidos por tração animal ou por tração humana através do trabalho compulsório africano só tardiamente foi realizada.

senhores de engenho não possuíam uma educação formal apropriada que contribuísse na administração e modernização de seus negócios.

Em pleno século XIX, já no período de efervescência da revolução industrial, no Estado de Alagoas, praticamente ainda se produzia açúcar com a tecnologia trazida pelos portugueses, isso fez com que safras e os índices de produtividade caíssem, e que se buscassem soluções para tentar salvar a cultura do açúcar.

Uma das primeiras providências do governo brasileiro foi promover a modernização dos antigos bangüês, Carvalho (2001, p.17) diz que a intenção do governo ao criar as chamadas unidades industriais avançadas (engenhos centrais) era de buscar “[...] a especialização, separando as atividades agrícolas das fabris, favorecendo a introdução de inovações tecnológicas” atingindo com isso o aumento da produtividade e a redução dos “custos de produção do açúcar, tornando-o mais competitivo no mercado internacional.”

Esta primeira tentativa de modernização fracassou, pois os donos de engenho boicotaram os “engenhos centrais” que ao não contarem com uma oferta regular de matéria-prima não se consolidaram no cenário produtivo. Mas, contraditoriamente, esse fracasso dos engenhos centrais abriu espaço para o surgimento de unidades industriais mais modernas, as usinas, que investiram na plantação da própria lavoura de cana para evitar o desabastecimento da matéria prima.

Se nenhuma modificação foi introduzida no sistema latifundiário pelos engenhos centrais, no setor industrial essa tentativa permitiu alguns progressos: novas máquinas, como as caldeiras verticais, os evaporadores e as turbinas, que possibilitaram a produção de açúcar centrifugado em grandes unidades de escala. (CARVALHO, 2001, p. 17)

As inovações tecnológicas advindas com as usinas fizeram com que pouco a pouco o setor açucareiro fosse concentrado em poucos grupos econômicos, levando a falência muitos dos antigos donos dos bangüês e definindo uma hierarquia social no extrato dominante da sociedade alagoana: usineiros (donos das usinas e proprietários de terras) e fornecedores de cana (antigos donos de bangüês que não conseguiram reunir capitais para tornarem-se usineiros).

Seguindo a política regulatória keynesiana, o Estado interviu na política de produção sucro-alcooleira criando na década de 1930 o Instituto do Açúcar e do Alcool/IAA.

[...] essa autarquia estabelece quotas de produção por Estado, por usina e por fornecedor, define regras para a exportação e administra os preços para o açúcar. A partir de então eliminou-se o risco de se produzir cana e açúcar no Brasil [...] eliminaram-se os mecanismos inerentes à concorrência intercapitalistas um elemento

fundamental na dinâmica econômica do sistema. (RAMOS apud CARVALHO, 2001, p.19)

Com a reserva de mercado e a compra da produção garantida pelo governo, o processo de modernização tecnológica volta a estagnar. Essa situação começa a mudar a partir da década de 1960 com a substituição, por parte dos Estados Unidos, da importação do açúcar cubano pelo açúcar brasileiro, e na década seguinte com a crise do petróleo foi instituído pelo governo militar o PROÁLCOOL com o objetivo de substituir parte das importações dos derivados de petróleo e minimizar a dependência do Brasil em relação ao combustível fóssil.

Esses acontecimentos iniciam uma nova fase de modernização com a ampliação da área plantada, introdução de novas máquinas, melhoramento genético das espécies de cana plantada, novos métodos de produção com a substituição da tração animal pela mecânica.

Nos anos de 1990 começou o processo de reestruturação do setor sucro-alcooleiro, dentro do projeto neoliberal, o IAA e o PROÁLCOOL foram extintos e o setor atravessou um processo de desregulamentação, mas Carvalho (2001, p.41) chama a atenção, com base nos números das safras, que durante esse processo de reestruturação não houve retração na expansão da agroindústria.

Apesar da diminuição da área plantada, o melhoramento genético aliado à introdução de inovações tecnológicas e inovações organizacionais, não fizeram a produção cair, mas concentraram o setor e fizeram muitas usinas que não conseguiram se modernizar e não mais competir irem a falência, desempregando milhares de trabalhadores e causando o inchaço, primeiro das cidades vizinhas às usinas falidas, e depois provocando a explosão demográfica da periferia da capital (Maceió).

Segundo dados⁴⁹ do Governo de Alagoas, durante os anos de 1992 a 1999 houve uma redução de 1,2% ao ano no número total de pessoas ocupadas no meio rural, nas atividades diretamente agrícolas o índice de redução da população economicamente ativa foi ainda maior, de 1,4% ao ano. No período citado do relatório, houve em números absolutos uma diminuição da população economicamente ativa do meio rural, de 335 mil pessoas ocupadas em 1992, para 299 mil em 1999.

Ao analisarmos os dados da “indústria de transformação” categoria em que estão inseridas as usinas de açúcar e as destilarias de álcool, entre 1992 e 1999 houve uma queda de 7,9% ao ano de pessoas ocupadas, levando a uma retração significativa da participação do

⁴⁹ Todos os dados foram retirados do relatório elaborado pela Fundação SEADE e publicado em 2004 pelo Governo de Alagoas, através da Secretaria Executiva de Economia Solidária, Trabalho e Renda.

setor sucroalcooleiro na ocupação da população economicamente ativa do meio rural, de 45% em 1992, para 25% em 1999.

O próprio governo reconhece que:

Parte importante das atividades dinâmicas, que contribuem para a formação do PIB estadual, está relacionada ao meio rural, principalmente ao complexo sucroalcooleiro, cujo desempenho acaba afetando globalmente a economia alagoana. [...] ao entrar em crise, o complexo sucroalcooleiro “puxa para baixo” vários outros ramos de atividade a ele ligados, como o comércio de mercadorias, [...] com a reestruturação produtiva de parte das plantas industriais e o fechamento de algumas delas, reduziu-se o dinamismo dessas atividades. (ALAGOAS, 2004 p.168)

A reestruturação produtiva no setor agrícola trouxe um aumento nos índices de desemprego e redução das atividades comerciais, abalando ainda mais a economia alagoana tão dependente da monocultura da cana.

Na década de 1990 os serviços públicos de Alagoas entraram em colapso com a falência das contas públicas que financiaram a modernização das usinas, simplesmente o Estado de Alagoas não conseguia manter um mínimo de setor público funcionando o que acarretou em crises sem precedentes em setores como saúde, educação, segurança, etc.

Diante da crise, no caso específico da educação, as escolas públicas do sistema estadual não possuíam as mínimas condições de funcionamento, ocasionando uma brutal queda dos padrões de qualidade aceitáveis, o que contribuiu significativamente para que perante a política do governo Fernando Henrique de implantação de ilhas de excelência, fizessem com que o então CEFET/AL, hoje IFAL fosse “ocupado” pelos filhos da classe média, em dificuldades econômicas, oriundos das escolas privadas que buscavam nos cursos técnicos as vantagens de uma escola pública de reconhecida qualidade, diminuindo a participação dos alunos advindos das escolas públicas.

Os dados⁵⁰ mais atuais sobre Alagoas apresentam uma população estimada no ano de 2017 em 3.375.823 habitantes, uma renda per capita mensal de R\$ 662,00, é o 17º Estado brasileiro mais populoso no total de 27, mas possui a 4ª densidade demográfica entre os estados brasileiros, tendo 112,33 habitantes/Km², Com base no Censo de 2010 e segundo o PNUD, o IDHM, Índice de Desenvolvimento Humano de Alagoas, em 1991 era de 0,370; em 2000 apresentava o IDHM de 0,471; e em 2010 o IDHM foi 0,631; segundo o relatório do

⁵⁰ Os dados foram coletados nos sites <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/al/panorama>. Acesso em: 04 set. 2017; Disponível em: <http://www.undp.org/content/brazil/pt/home/>. Acesso em: 04 set. 2017. Respectivamente os sites do IBGE e do PNUD, sendo que no site do PNUD também foram coletados dados do IPEA.

PNUD os fatores que mais contribuíram para o crescimento do IDHM de Alagoas foram, em ordem de influência: longevidade, renda e educação.

Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano com base nos números do Censo de 2010 a população de Alagoas está envelhecendo, sendo que em 1991, 40,27% da população de tinha menos de 15 anos de Idade, em 2010 a porcentagem é de 29,26% com menos de 15 anos. Por outro lado a parcela da população na faixa etária entre 15 e 65 anos subiu de 55,32% em 1991, para 64,73% em 2010. A taxa de envelhecimento – pessoas acima de 65 anos – subiu de 4,41% em 1991, para 6,01% em 2010.

Com relação a educação, os dados educacionais são preocupantes a população de Alagoas tem altos índices de fracasso escolar quando se trata de finalizar os estudos na idade correta, os dados mostram que em 1991 apenas 19,82% da população acima de 18 anos possuía o ensino fundamental completo, esses números em 2010 sobem para 40,57% . A faixa etária entre 15 e 17 anos com o ensino fundamental completo em 1991 é de 9,52%, esses números sobem em 2010 para 39,56% mas continuam sendo números pífios considerando que mais de 60% de nossos jovens não concluem o ensino fundamental na idade correta.

Quando verificamos os números referentes ao ensino médio os dados são ainda mais alarmantes, em 1991 apenas 6,88% da população entre 18 e 20 anos possuíam o ensino médio completo, sendo que em 2010 os números para a mesma faixa etária são de 25,86% , ou seja mais de 74% da população de Alagoas até os 20 anos de idade não possuem o ensino médio. Os dados não são satisfatórios mesmo com o crescimento da população urbana, 58,95% em 1991, para 73,64 em 2010, sendo que a população rural decresceu significativamente, 41,05 em 1991, para 26,36% em 2010. A migração para áreas urbanas não foi acompanhada pela assistência a políticas sociais, os números mostram que a população continuou com acesso restrito a políticas públicas de educação, saúde e demais áreas da cidadania.

Ainda no campo educacional no ano de 2000, 39,7% da população era analfabeta ou possuía apenas o ensino fundamental incompleto⁵¹, em 2010 os números não melhoraram significativamente, a porcentagem é de 30,6%.

Todos esses indicadores evidenciam que o público alvo que seria o público por excelência da oferta de educação profissional em nível técnico em Alagoas, apresenta no ano de 2000 o índice de apenas 7,9% da população com ensino fundamental completo e ensino médio incompleto. Em 2010 a porcentagem é de 11,4%. Os indicadores demonstram o quão focalizado foi a implantação do Pronatec em Alagoas.

⁵¹ O PNUD separa os números criando outra categoria: população alfabetizada ou com o ensino fundamental incompleto. 36,5% em 2000, e 33,1% em 2010

4.3. O Pronatec no semiárido: um mosaico de inúmeras injunções

Conforme observado nas seções anteriores, menos de 12% da população de Alagoas detém a escolaridade mínima para cursar uma formação profissionalizante de nível técnico, é nessa situação que o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec. Foi implementado em Alagoas, configurando-se como uma política extremamente focalizada.

A economia da cana de açúcar se relaciona diretamente com a produção e manutenção do pauperismo em Alagoas, pois as condições de trabalho, principalmente na época da colheita da safra, necessitam de contingentes de trabalhadores que se submetam as condições degradantes não apenas na atividade direta da colheita⁵², mas também as condições sub-humanas de alimentação, acomodação, transporte, segurança, saúde, etc.

Na questão da implantação do Pronatec, o Ministério da Educação, prevendo as situações de casos semelhantes a Alagoas, principalmente nos Estados mais pobres da Federação, a Lei 12.513 de 26/10/2011 que instituiu o Pronatec, introduziu no Art. 5^a o reconhecimento de duas modalidades de cursos de educação profissional e tecnológica: a) formação inicial e continuada ou qualificação profissional – os cursos do tipo FIC; b) educação técnica de nível médio. Mas se observarmos os dois parágrafos do art. 5^a nos ajudará a compreender as intencionalidades da referida lei, principalmente depois da leitura do 6^o artigo.

§1^o Os cursos referidos no inciso I serão relacionados pelo Ministério da Educação, devendo contar com a carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas.

§2^o Os cursos referidos no inciso II submetem-se às diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como às demais condições estabelecidas na legislação aplicável, devendo constar do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, organizado pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2011, p. 1).

Observando as entrelinha, percebemos as intencionalidades da Lei, quando centraliza no MEC os cursos da modalidade de formação inicial e continuada-FIC, e mantém os cursos técnicos de nível médio vinculados ao Conselho Nacional de Educação e suas normatizações.

⁵² Nas regiões das usinas de açúcar é considerada uma mudança de status social quando um trabalhador cortador de cana se transforma em condutor do caminhão de transporte de cana ou da máquina colheitadeira. Boa parte é analfabeta e não possuem habilitação para conduzirem essas máquinas.

Uma leitura menos atenta poderia nos passar a impressão incorreta que o governo se preocupou em manter a qualidade da formação técnica de nível médio, mas a leitura seguinte do art. 6º desmonta qualquer leitura que corresponda a esse aspecto.

Art.6º Para cumprir os objetivos do Pronatec, a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas estaduais e municipais **ou dos serviços nacionais de aprendizagem** correspondente aos valores das bolsas de que trata do art.4º desta Lei

§ 1º **As transferências de recursos** de que trata o caput **dispensam a realização de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congêneres**, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos. [BRASIL, 2017d, p. 1, grifo nosso]

A Lei 12.513 de 26/10/2011, que instituiu o Pronatec, não apenas autoriza a União a transferir recursos públicos para entidades privadas, mas principalmente desburocratiza as transferências desses recursos financeiros. Ficando centralizadas no MEC as decisões sobre os recursos para o referido programa, sem nenhum instrumento normatizador que não seja a própria Lei 12.513.

Ainda no art.6º, no segundo parágrafo, a focalização da lei está implícita quando “garante” a obrigatoriedade de destinação de 30% dos recursos financeiros do Pronatec para as Regiões Norte e Nordeste, porém esta focalização vem acompanhada por uma formação precarizada quando no final do citado parágrafo textualmente está escrito: “[...] com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2017d, p. 1). Ora, no artigo anterior da Lei o MEC amplia a noção de “educação profissional e tecnológica” quando considera cursos de formação inicial com carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas como modalidades da educação profissional.

Consistirão exatamente esses cursos com carga horária mínima de trata o §1º do art.5º que serão oferecidos para a totalidade dos interessados numa formação profissional em Alagoas, seja nos dados coletados da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, seja nos dados coletados no Bi-Sistec, os cursos oferecidos pelo Instituto Federal de Alagoas – IFAL.

Para entendermos o ambiente social que o Pronatec se objetivou em Alagoas e no semiárido, apresentaremos alguns dados educacionais específicos que nos balizarão na análise dos cursos do Pronatec.

Para uma melhor compreensão, utilizamos os dados globais sobre Alagoas e os dados das cidades do alto sertão, visto que assim teremos um panorama da expressão da questão social no que concerne à educação no Estado de Alagoas.

Como já adiantamos na seção anterior, reiteramos que é preocupante o alto número de analfabetos funcionais na população acima de 15 anos, pois giram em torno de 40% entre os homens e de 50% para a população negra do Estado. A cada dez pessoas que frequentam ou já frequentaram a escola, quase metade é incapaz de entender um simples texto. Muitos decodificam, mas não compreendem o conteúdo ou o sentido dos textos.

Outro fato também preocupante é quando observamos que os índices que Alagoas apresenta na média dos jovens que não completam o Ensino Fundamental na idade adequada.

Todos os gráficos e tabelas apresentados foram por nós confeccionados com base na coleta dos dados nos sites oficiais do MEC e INEP e SEE/AL, com exceção dos gráficos e tabelas do IFAL que conta com um sistema onde os números são inseridos e automaticamente transformados em relatórios de gráficos. Com os demais órgão tivemos que transformar todas as informações em gráficos e tabelas para melhor visualizar o diagnóstico educacional de Alagoas.

Tabela 4 - Taxa de aprovação – 1º ao 5º ano/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental/público Municípios do Semiárido (cidades do Alto Sertão) – ALAGOAS

Localidade	Taxa de aprovação/Ano		
	2009	2011	2013
Brasil	87,3	90,2	91,8
Nordeste	81,9	85,8	88,0
Alagoas	83,4	82,8	85,4
Água Branca	79,1	72,6	81,5
Batalha	85,9	88,3	91,5
Belo Monte	90,4	83,5	81,0
Canapi	85,6	85,2	87,0
Carneiros	76,9	74,9	78,3
Delmiro Gouveia	75,5	79,5	80,8
Dois Riachos	83,4	73,4	74,6
Jacaré dos Homens	88,6	79,4	80,2
Jaramataia	80,8	78,6	81,4
Major Isidoro	78,8	77,5	83,6
Maravilha	81,8	77,8	80,4
Mata Grande	69,4	67,4	77,4
Monteirópolis	75,9	72,3	81,2
Olho d'água do Casado	81,9	84,2	81,7

Olho d'água das Flores	78,7	84,3	85,8
Olivença	82,2	81,0	78,7
Ouro Branco	89,1	85,8	90,3
Palestina	87,9	84,1	88,3
Pão de Açúcar	93,6	94,1	93,4
Pariconha	94,5	89,4	92,2
Piranhas	83,6	90,0	89,6
Poço das Trincheiras	83,1	80,5	84,4
Santana do Ipanema	82,6	80,2	81,5
São José da Tapera	82,1	74,8	84,8

Fonte: BRASIL, 2017

Na Tabela 4, que trata especificamente das taxas de aprovação nas séries iniciais do ensino fundamental nos municípios do semiárido alagoano, é importante observar que a variação dos números de Alagoas oscilam dentro da média enquanto a taxa do Nordeste tem um relativo aumento no período dos dados coletados. Destacamos também que os índices das cidades do alto sertão em sua maioria - de 23 cidades - 16 (dezesseis) cidades apresentam taxas de aprovação abaixo do índice de Alagoas que já possui índice menor que os do Nordeste.

Tabela 5 - Taxa de abandono –Evasão escolar - Municípios do Semiárido (Alto Sertão) – ALAGOAS

	TAXA DE ABANDONO								
	1º ao 5º ano			6º ao 9º ano			Ensino Médio		
	2009	2011	2013	2009	2011	2013	2009	2011	2013
Brasil	2,3	1,6	1,2	5,3	4,2	3,6	11,5	9,5	8,1
Nordeste	4,0	2,6	2,1	8,9	7,0	5,7	16,4	13,3	9,7
Alagoas	4,6	3,3	2,7	14,5	12,5	10,6	19,2	18,7	14,9
Água Branca	3,8	1,9	1,1	14,5	12,2	7,6	20,1	20,1	14,5
Batalha	4,9	2,7	2,1	13,5	8,4	8,8	18,3	14,7	16,0
Belo Monte	2,9	3,4	3,4	14,0	12,7	9,1	30,5	15,1	9,3
Canapi	3,9	3,2	3,9	16,3	13,5	14,0	14,8	8,6	7,5
Carneiros	3,3	3,0	1,7	9,2	11,6	12,9	44,8	15,3	18,5
Delmiro Gouveia	7,5	3,7	4,1	18,2	13,9	9,9	22,6	23,3	15,2
Dois Riachos	2,9	2,9	3,5	12,9	10,0	17,3	20,2	15,4	17,5
Jacaré dos Homens	2,6	2,3	1,1	5,8	10,2	10,2	26,0	30,1	8,1
Jaramataia	4,2	1,6	3,0	8,6	11,6	10,5	---	27,7	17,7
Major Isidoro	7,6	4,0	3,1	10,9	9,2	12,3	7,0	11,1	10,5
Maravilha	4,3	2,5	3,0	18,8	16,6	13,1	26,4	10,0	12,7

Mata Grande	13,8	10,8	8,0	19,5	19,5	17,0	25,3	13,8	8,8
Monteirópolis	4,4	2,0	2,5	11,8	15,5	18,0	---	---	29,4
Olho D. do Casado	5,9	1,8	2,1	20,6	9,0	11,8	17,5	15,1	17,3
Olho D. das Flores	4,4	1,9	1,6	15,2	8,2	8,3	14,8	19,1	18,1
Olivença	7,7	4,1	3,1	21,4	13,5	9,6	10,9	11,2	11,2
Ouro Branco	3,6	2,0	2,2	9,6	10,4	15,0	14,2	16,6	15,1
Palestina	3,1	3,1	1,9	10,1	8,8	10,1	---	13,9	1,1
Pão de Açúcar	4,0	1,9	0,9	6,4	5,5	3,7	21,4	19,3	17,6
Pariconha	1,4	1,5	0,8	10,6	5,7	8,1	16,6	15,7	9,3
Piranhas	2,7	1,8	1,8	10,3	11,3	9,0	18,2	22,3	14,9
Poço das Trincheiras	2,2	1,6	0,6	14,9	9,9	8,3	12,9	14,8	15,1
Santana do Ipanema	4,9	3,2	2,9	14,3	12,6	11,3	17,5	20,	14,6
São José da Tapera	4,8	3,2	0,9	13,0	8,8	4,7	29,4	19,5	19,3

Fonte: BRASIL, 2017

Na Tabela 5, que apresenta números do Ensino Médio, os dados confirmam o que os educadores avaliam como o grande desafio para qualquer governo. Praticamente, ao longo dos anos, as matrículas ficam estáveis, embora a população aumente exponencialmente. Isso reflete na baixa escolaridade do trabalhador médio brasileiro, na desqualificação técnica da força de trabalho, nos altos índices de acidentes de trabalho e no subemprego. O jovem deixa a escola porque precisa contribuir com a renda familiar, e isso leva à diminuição do número de matrículas.

Sobre a evasão escolar, no que se refere aos dados indicadores dos anos iniciais do ensino fundamental, com exceção de algumas poucas cidades com índices alarmantes, podemos considerar tais números “aceitáveis” para os padrões educacionais de Alagoas, mas nunca para um padrão de educação de qualidade, o que, porém chama a atenção de forma negativa é que os dados dos anos finais do ensino fundamental e do Ensino Médio mostram uma alta taxa de evasão e abandono escolar muito acima das taxas do Nordeste que já são acima da média nacional.

Tabela 6 - IDEB observado – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

BRASIL			
2009	2011	2013	2015
4,2	4,6	5,2	5,5
ALAGOAS			
3,3	3,4	3,7	4,1

Fonte: BRASIL, 2017

Tabela 7 - IDEB observado – Anos Finais do Ensino Fundamental

BRASIL			
2009	2011	2013	2015
3,8	4,0	4,1	4,2
ALAGOAS			
2,7	2,5	2,7	3,1

Fonte: BRASIL, 2017

Tabela 8 - IDEB observado – Anos Finais do Ensino Médio

BRASIL			
2009	2011	2013	2015
3,6	3,7	3,7	3,7
ALAGOAS			
2,8	2,6	2,6	2,8

Fonte: BRASIL, 2017

Tabela 9 – IDEB observado – Municípios do semiárido de Alagoas – Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental

MUNICÍPIO	A.I	A. F	A.I	A. F	A.I.	A. F.	A.I	A. F	OBSERVAÇÕES
	2009	2011	2011	2013	2013	2015	2015		
ÁGUA BRANCA	3,2	2,4	3,0	*	3,8	*	3,9	3,1	* Número insuficiente para que os resultados sejam divulgados
BATALHA	3,9	3,1	4,0	3,1	4,2	3,1	4,6	3,1	
BELO MONTE	4,2	2,5	3,4	2,5	3,2	2,5	4,5	2,9	
CANAPI	3,7	3,0	3,4	2,7	4,5	3,3	4,9	3,6	
CARNEIROS	3,5	2,4	3,3	3,0	3,4	3,2	4,1	3,1	
DELMIRO GOUVEIA	3,0	2,5	3,4	2,8	3,5	3,2	3,6	3,4	
DOIS RIACHOS	3,4	3,0	2,6	2,6	3,0	2,4	3,4	2,8	

JACARÉ DOS HOMENS	3,8	2,8	2,9	2,1	3,9	2,6	3,3	3,1	
JARAMATAIA	3,1	3,3	2,8	2,1	3,8	2,1	3,6	3,3	
MAJOR ISIDORO	3,3	2,7	3,0	2,6	3,3	2,6	4,1	3,5	
MARAVILHA	3,1	2,8	3,0	2,0	*	1,9	3,6	2,8	*Número insuficiente para que os resultados sejam divulgados
MATA GRANDE	2,5	2,1	2,7	2,0	3,6	2,5	4,1	3,7	
MONTEIROPÓLIS	2,8	2,0	2,3	1,6	2,8	2,5	3,7	2,5	
O. D'AGUA DO CASADO	3,2	2,9	3,5	2,7	3,4	2,1	4,1	2,6	
O.D'AGUA DAS FLORES	3,0	2,6	3,5	2,5	3,6	2,3	4,0	3,0	
OLIVENÇA	3,4	2,8	2,7	2,3	2,8	2,3	3,4	2,4	
OURO BRANCO	2,9	2,7	3,0	2,0	3,2	1,9	4,2	3,8	
PALESTINA	3,4	3,0	3,3	2,9	4,0	2,5	4,5	3,1	
PÃO DE AÇUCAR	3,3	*	3,6	2,6	3,6	3,0			*Número insuficiente para que os resultados sejam divulgados
PARICONHA	3,8	3,1	3,2	3,1	4,2	2,6	4,6	3,3	
PIRANHAS	3,6	3,4	3,7	3,7	3,7	3,2	*	4,0	* Número insuficiente para que os resultados sejam divulgados
POÇO DAS TRINCHEIRAS	2,8	2,1	2,9	2,2	4,0	2,8	3,9	3,0	
SANTANA DO IPANEMA	3,5	2,4	3,1	*	3,1	2,3			*Número insuficiente para que os resultados sejam divulgados
SÃO JOSÉ DA TAPERA	3,3	2,6	2,9	2,6	3,7	3,5	4,3	3,2	

Fonte: BRASIL, 2017

Nas Tabelas 6, 7, 8 e 9, apresentamos os números referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que é composto de dados que mensuram rendimento escolar e gestão educacional (matrícula, evasão, repetência, aprovação etc.), importante destacar que a meta do Brasil é alcançar um IDEB com a média 6,0 (seis) até o ano de 2022, média esta que é considerada um padrão de qualidade comparável aos sistemas educacionais dos países desenvolvidos. Os números do IDEB das cidades do alto sertão

praticamente se enquadram no índice do IDEB de Alagoas, tendo suas variações indicando que inexistente um planejamento de rede quanto ao cumprimento das metas e que dificilmente Alagoas conseguirá alcançar a meta prevista para o ano de 2022.

Para apresentarmos o Pronatec em Alagoas, coletamos dados da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas e do Instituto Federal de Alagoas –IFAL⁵³. No que se refere aos dados da SEE/AL, apresentamos os gráficos com os cursos ofertados por cidade e ano em ordem alfabética. Quando uma mesma cidade tem o programa ofertado por mais de um ano seguido, optamos por apresentar todos os dados da referida cidade antes de apresentar os gráficos das cidades e anos seguintes. Muitas cidades apenas tiveram uma única oferta de curso pelo Pronatec.

Todos os gráficos da SEE/AL foram elaborados com base numa planilha impressa do tipo Excel que pertencia ao acervo do arquivo do setor de Pronatec da SEE/AL, pois diferente do IFAL, a SEE/AL não alimentava um banco de dados eletrônico como os IFs fazem com o Bi-Sistec. Isso, fez com que tivéssemos que confeccionar os gráficos um por um, por modalidade, oferta, ano e cidade.

A SEE/AL realizou 60 (sessenta) ofertas de diversos cursos em cidades diferentes, sendo 30 (trinta) na modalidade FIC (formação inicial e continuada) e 30 ofertas na modalidade técnica de nível médio. Frisamos que uma oferta pode contemplar mais de um curso seja na modalidade FIC ou na modalidade de curso técnico. Mas lembramos de que os cursos técnicos oferecidos pela SEE/AL enquadram-se nos §1º inciso II, alíneas a, b e c; e §1º inciso III do Art. 4º do Decreto 5154/2004.

2. a segunda forma seria a **Concomitante**, oferecida tanto para quem já tenha concluído o ensino fundamental, quanto para quem já tenha o ensino médio com matrícula diferente para cada curso, sendo na mesma instituição, em instituição distinta, ou instituições distintas mas conveniadas (§1º inciso II alíneas a, b e c);

3. a terceira forma seria a **Subsequente**, oferecida apenas aos que já concluíram o ensino médio (§1º inciso III). (BRASIL, 2017c, p. 1, grifo nosso)

A oferta de cursos da SEE/AL contemplou todas as regiões do Estado, Litoral (sul e norte), Zona da Mata, Agreste e Sertão. As áreas industriais, turismo e comércio foram as grandes áreas que nortearam as ofertas dos cursos, mas nos chama atenção como houve uma

⁵³ Não conseguimos coletar os dados dos cursos do Pronatec oferecidos pelo Sistema S. Duas Faculdades privadas em Alagoas também ofertaram cursos pelo Pronatec, mas também não tivemos acesso a coleta desses dados. Queremos enfatizar que os dados tanto da SEE/AL quanto do IFAL, referem-se apenas aos cursos e vagas oferecidas, nenhuma das entidades informou os dados do montante financeiros pra a oferta do Pronatec.

priorização das cidades que circunvizinham as agroindústrias canavieiras (usinas), mesmo onde se apresenta cidades com potencial turístico os cursos ofertados priorizavam a cana de açúcar seja através de cursos que formavam a força de trabalho direta ou cursos que serviriam para áreas afins (indústria, comércio e turismo). As contradições do historicamente velho mantendo sua força e hegemonia sobre o historicamente novo.

Nossa primeira cidade analisada será a cidade de Arapiraca, segunda cidade de Alagoas, localizada na região do Agreste e porta de entrada para o sertão de Alagoas. Como cidade do agreste, Arapiraca nunca fez parte da região canavieira, mas é considerada uma cidade pólo, uma espécie de segunda capital de Alagoas que se localiza mais próxima que Maceió (capital) de cidades onde o plantio de cana e ou sede de Usinas ficam localizadas.

Arapiraca possui uma população estimada de mais de 234.000 pessoas em 2017⁵⁴, e um IDHM de 2010 foi 0,649. Utilizando o ano base do Censo de 2010, Arapiraca tem 41,97% de sua população com mais de 18 anos com o ensino fundamental completo. Apenas 47,75% da população entre 15 e 17 anos concluíram o ensino fundamental e entre a faixa etária de 18 a 20 anos, 27,29 concluíram o ensino médio. 84,80% da população mora na zona urbana e 15,20% mora na área rural.

A população de Arapiraca está envelhecendo, em 1991, 39,91% da população tinha menos de 15 anos de idade; no ano 2000, 33,72%; e em 2010, 27,49%; a faixa etária entre 15 e 64 aumentou desde o Censo de 1991, 57,14%; em 2000 era de 61,44% e em 2010 o índice era 66,31%. A população acima de 65 anos cresceu, de 3,95% em 1991, passou para 6,19% em 2010.

Na população maior de 25 anos, no ano de 2000, 8,9% possuíam o fundamental completo e o ensino médio incompleto; nos dados de 2010 o índice é de 13,2%. A população acima de 18 anos economicamente ativa desocupada em 2010 era de 8,4%.

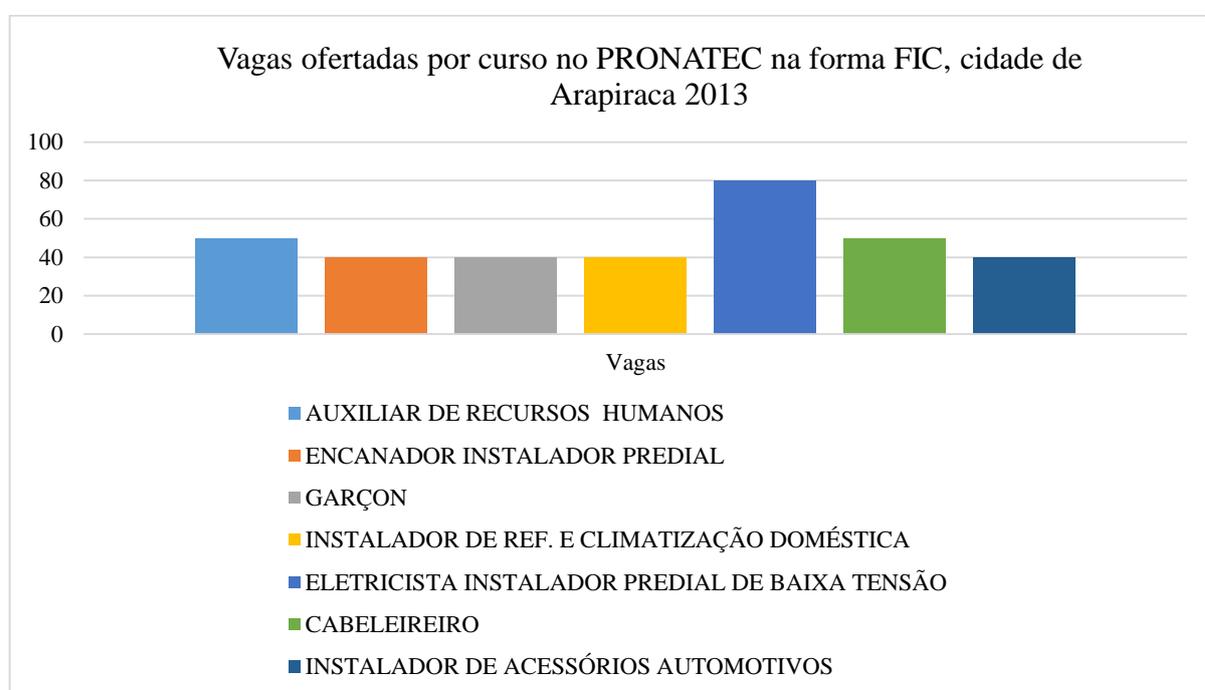
Analisando as ofertas de cursos do Pronatec, tanto na modalidade de formação inicial quanto na modalidade técnica de nível médio. Percebemos que as ofertas relacionam-se com o lugar que a cidade de Arapiraca ocupa na economia alagoana, ainda que 65% de suas receitas sejam oriundas de fontes externas. Arapiraca como dito anteriormente, com exceção de uma indústria de beneficiamento alimentício (milho, mandioca, etc.) e de fumo, tornou-se uma cidade de comércio e serviços para as cidades do seu entorno, principalmente para os

⁵⁴ Todos os dados foram coletados nos sites do IBGE, PNUD e IPEA

municípios que sediam Usinas e ou destilarias de álcool, como: Usina Caeté e Usina Roçadinho (São Miguel dos Campos), Usina Coruripe (Coruripe), Usina Porto Rico (Campo Alegre), Usina Paise (Penedo), Usina Seresta (Teotônio Vilela), Usina Sinimbu (Jequia da Praia).

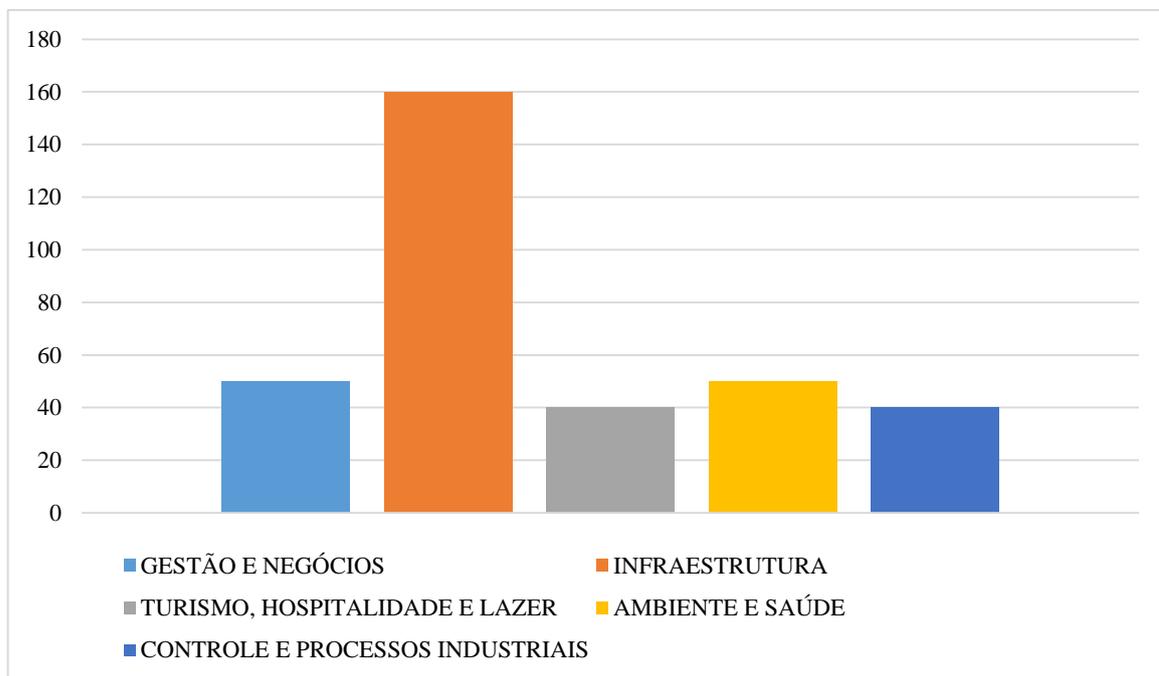
Ainda na questão da qualificação da força de trabalho, a população economicamente ativa acima de 18 anos, 49,56% possui apenas o ensino fundamental incompleto, e 32,31% concluíram o ensino médio.

Gráfico 1 - Dados 2013 – Arapiraca – SEE/AL



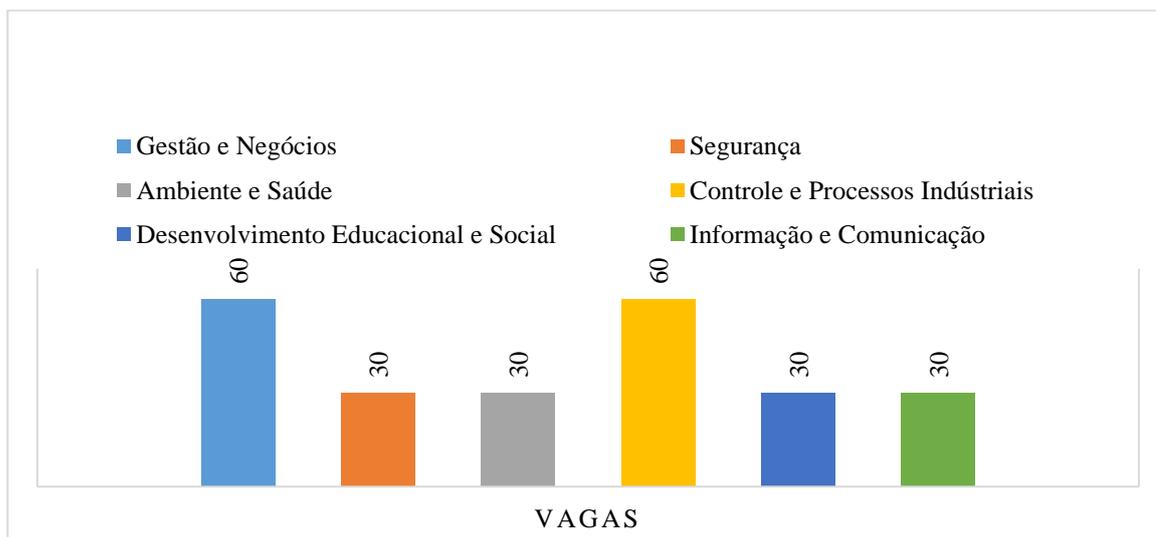
Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 2 – Vagas ofertadas por eixos no PRONATEC na forma FIC, cidade Arapiraca 2013



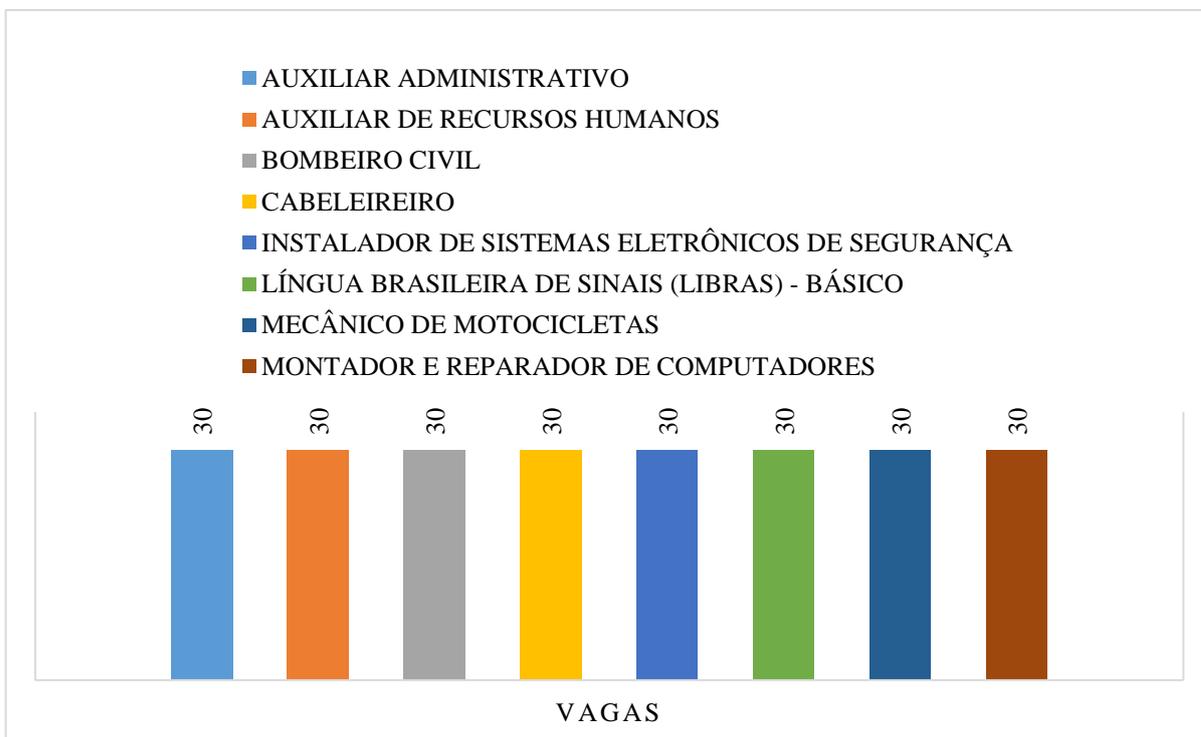
Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 3 - Vagas ofertadas por eixo Fic na cidade de Arapiraca pelo PRONATEC 2014.1



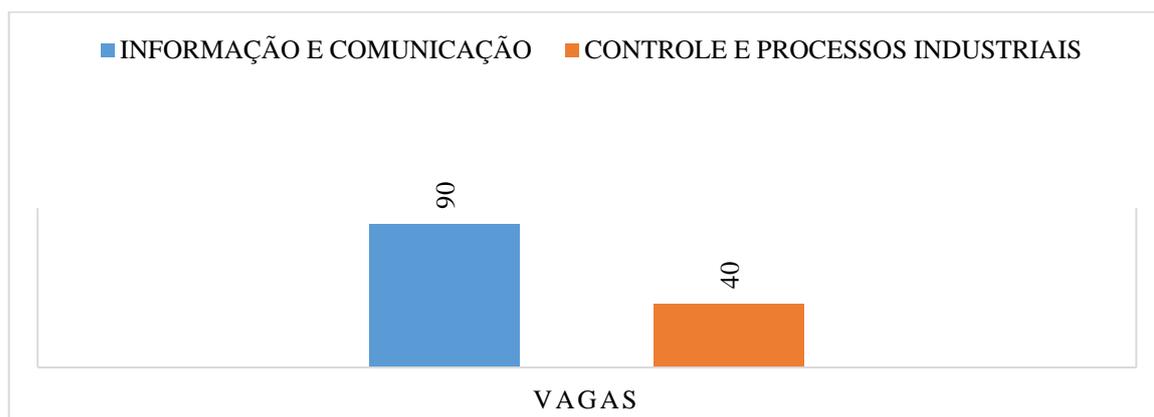
Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 4 - Vagas ofertadas por Curso Fic na cidade de Arapiraca pelo PRONATEC 2014.1



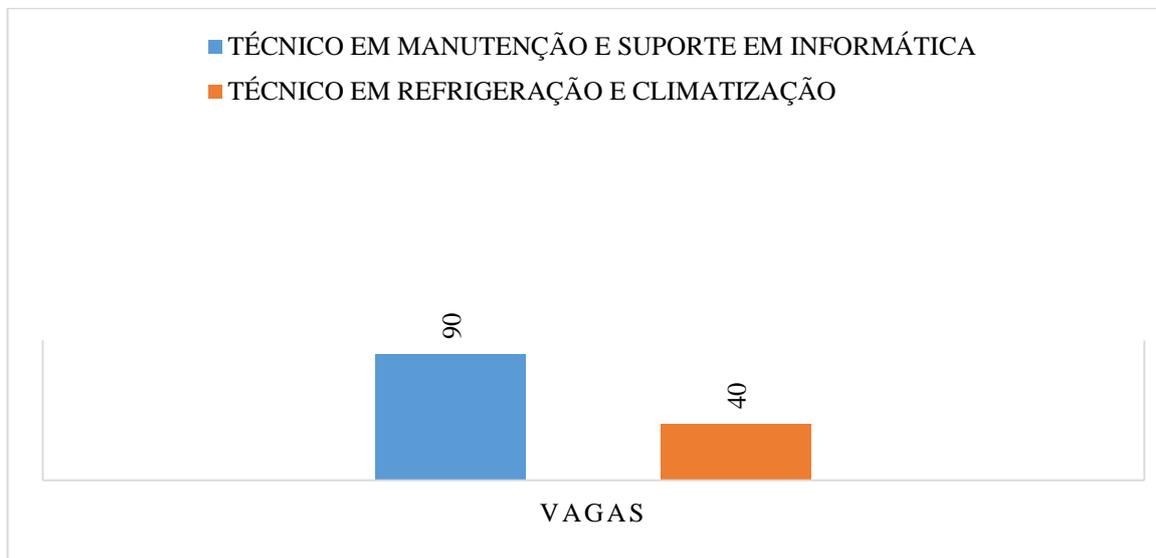
Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 5 - Vagas ofertadas por Eixo Técnico na cidade de Arapiraca pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

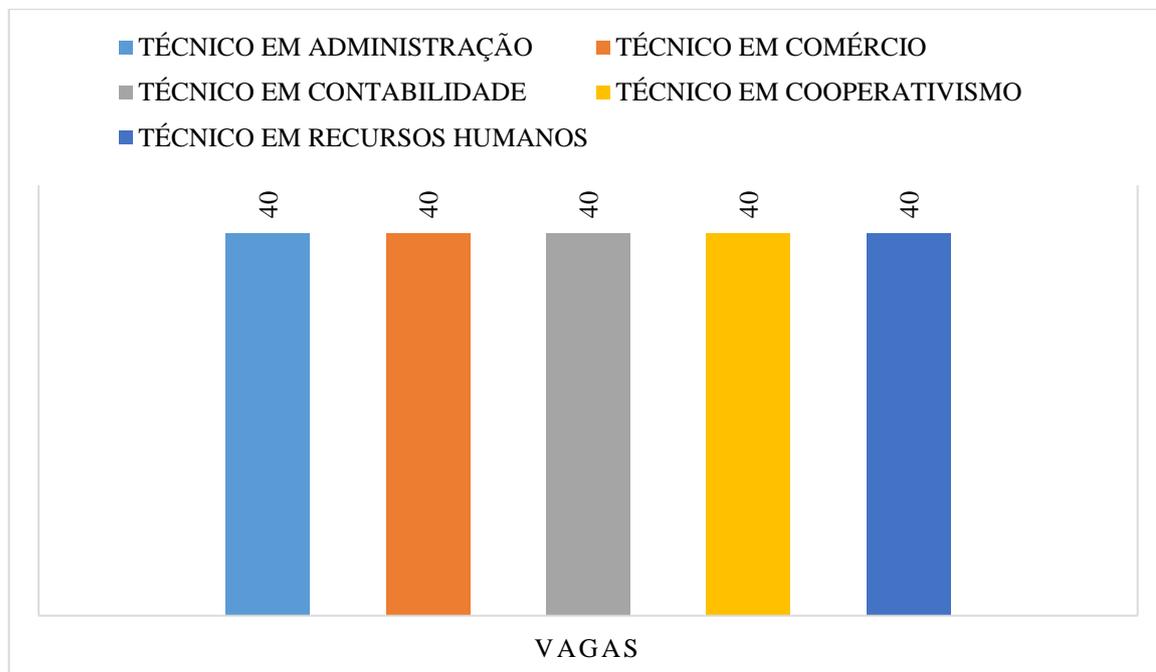
Gráfico 6 - Vagas ofertadas por Curso Técnico na cidade de Arapiraca pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Dados 2015.1 – Arapiraca SEE/AL

Gráfico 7 - Vagas por curso técnico no PRONATEC 2015.1 na cidade de Arapiraca



Fonte: LIMA, 2017.

Obs: Em Arapiraca todos os cursos ofertados em 2015 são na área de Gestão e Negócios

Sede da Usina Coruripe, que leva o mesmo nome da cidade. Coruripe tem uma população estimada de 57.498 habitantes em 2017. Possui um IDHM de 0,626.

Os índices da população com mais de 18 anos com o ensino fundamental completo são de, no ano 2000, 18,70%, da população, e no ano de 2010 os números sobem para 38,15%. Entre os jovens na faixa etária de 15 a 17 anos com o ensino fundamental completo, no Censo de 2000 o índice era de 20,40%, já no Censo de 2010 o índice sobe para 54,57%.

Na população jovem entre 18 a 20 anos que concluíram o ensino médio, em 2000 teve apenas a conclusão de 7,0%, no ano de 2010 o índice é de 19,52%.

Coruripe possuía no ano 2000 entre a população urbana 49,86% de seus habitantes, já em 2010 88,32% dos seus habitantes encontram-se na zona urbana. Inversamente, a população rural que em 2000 possuía 50,14% dos habitantes de Coruripe, cairá em 2010 para apenas 11,68% do total de habitantes.

Na População acima de 25 anos, teremos os preocupantes números de que em 2000 apenas 5,5% da população acima de 25 anos possuía o fundamental completo e o ensino médio incompleto, em 2010 o número sobe porém continua baixo, 12,8%.

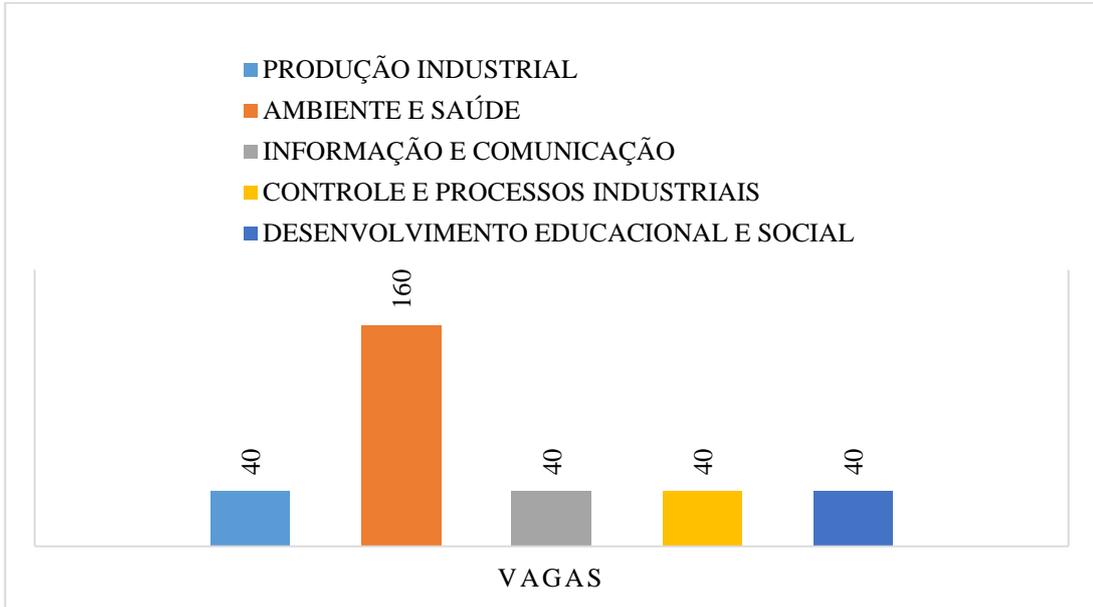
A taxa de desocupação entre a população acima de 18 anos economicamente ativa 2010 é de 10,5%.

Uma questão que chama nossa atenção é a não relação entre escolaridade e emprego, a taxa de ocupação entre a população com 18 anos ou mais que concluíram o ensino fundamental, no ano 2000 foi de 25,63%, no Censo de 2010 a taxa é de 44,42%. Já com a mesma faixa da população, mas que concluíram o ensino médio os números mostram uma taxa de ocupação menor, em 2000 era de 15,87%, em 2010 a taxa foi 27,71%.

Com os dados apresentado colocamos duas questões que se reproduzirá com semelhanças e diferenças nas diversas cidades de Alagoas, especialmente as cidades que sediam usinas e ou destilarias de álcool: a primeira é o processo de reestruturação produtiva do setor nos anos de 1990; a desconexão entre a riqueza da cidade e os índices sociais da população como desemprego e escolaridade. Os dados demonstram que na formação tardia de Alagoas, ter mais escolaridade não garante acesso ao mundo do trabalho.

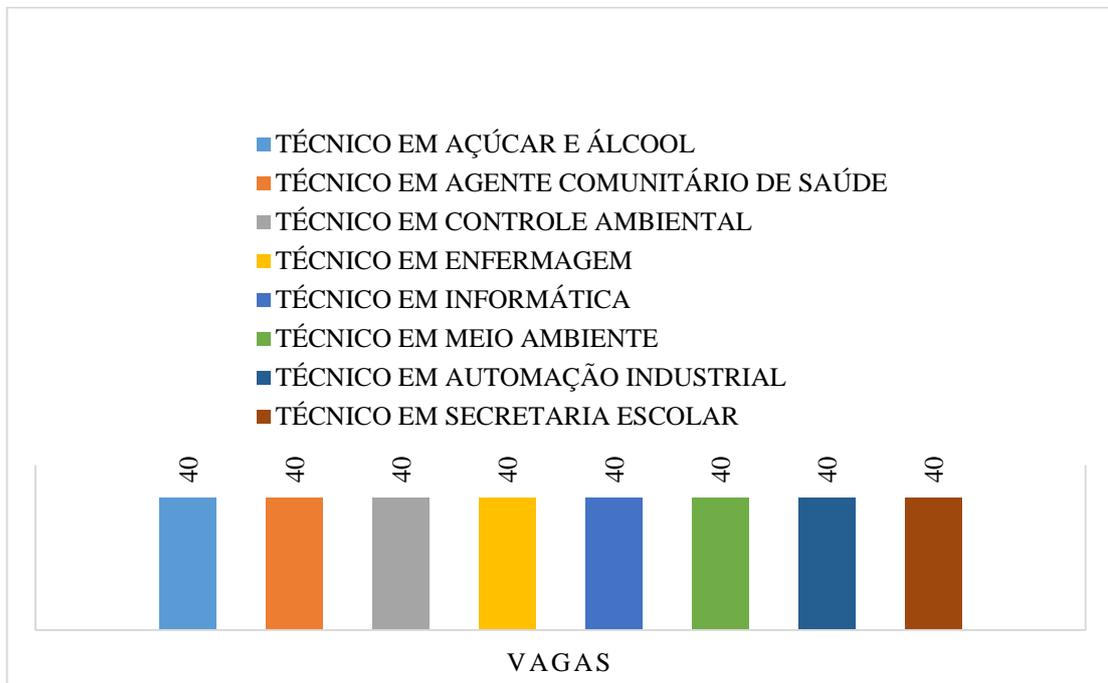
Os dados do Pronatec oferecido pela SEE/AL mostram uma tentativa de equilibrar a formação e qualificação, ainda que aligeirada, da força de trabalho para as usinas e destilarias

Gráfico 10 - Vagas ofertadas por Eixo Técnico na cidade de Coruripe pelo PRONATEC 2014.1



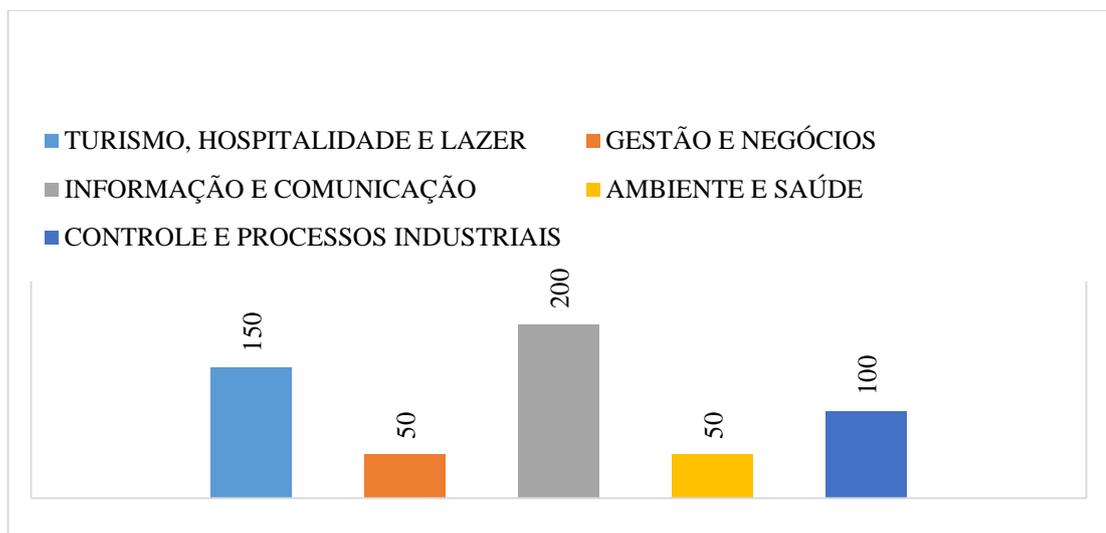
Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 11 - Vagas ofertadas por Curso Técnico na cidade de Coruripe pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 12 - Vagas ofertadas por Eixo FIC na cidade de Coruripe pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 13 - Vagas ofertadas por Curso FIC na cidade de Coruripe pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Pode apresentar-se como algo hoje inusitado para o século XXI, mas Maceió a capital de Alagoas possui uma Usina (Usina e destilaria Cachoeira) dentro do seu território que com o crescimento populacional, praticamente a usina encontra-se hoje na periferia do município, isso sem contar com demais Usinas e destilarias na chamada grande Maceió (Usina Caeté, Usina Central Leão, Usina Roçadinho, Usina Santa Clotilde, Usina Sumaúma), que distam num raio de aproximadamente 80km da capital.

A população estimada de Maceió em 2017, segundo o IBGE, é 1.291.129 habitantes, e 62,7% das receitas são oriundas de fontes externas.

O IDHM da capital do Estado é de 0,702 em 2010. Os índices da população com mais de 18 anos que concluíram o ensino fundamental completo em 2000 era de 40,52%, no Censo de 2010 o índice sobe para 55,08%. Entre os jovens na faixa etária de 15 a 17 anos que concluíram o ensino fundamental, em 2000 era de 26,43% e em 2010 o número é de 46,11%.

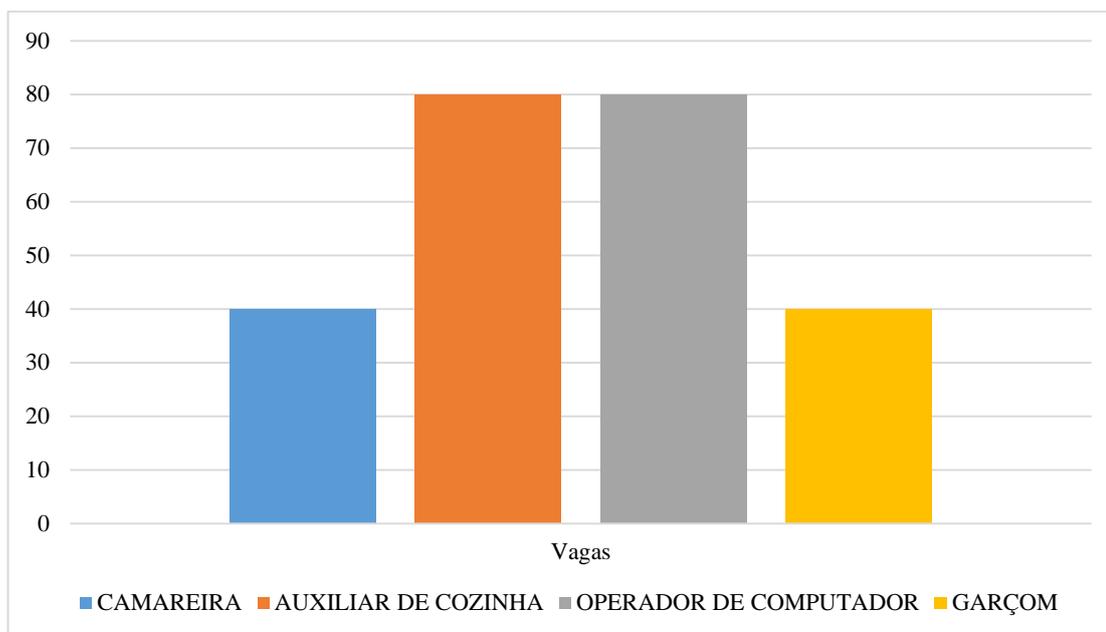
Na população da faixa de 18 a 20 anos com o ensino médio completo, em 2000 a conclusão era de 17,26% no ano de 2010 o índice sobe para 38,35%. Na população com a faixa etária acima de 25 anos tivemos com o ensino fundamental completo e ensino médio incompleto, em 2000 17,7%, no Censo de 2010 tivemos uma queda no índice em relação a década anterior de que apenas 14% dos jovens entre 18 e 20 anos conseguiram essa etapa da vida escolar. Podemos atribuir esse decréscimo, entre outros fatores, a paulatina desativação dos setores de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Maceió e da Rede Estadual de Ensino, a oferta dessa modalidade foi transferida para programa federais tipo “Brasil Alfabetizado” e congêneres. E as secretarias de educação foram diminuindo o número de escolas e de professores que trabalhavam com a EJA.

Alagoas nunca acompanhou as taxas de crescimento do país, sendo que Maceió sempre apresentou índice de desemprego maior que a média nacional, a taxa da população economicamente ativa acima de 18 anos desocupada 2010 foi de 12,4%, sendo que no mesmo ano no Brasil o desemprego, segundo o IBGE foi de 6,7%. Maceió tinha uma de desemprego que se aproximava do dobro da média nacional.

A população economicamente ativa ocupada com 18 anos ou mais, que concluíram o ensino fundamental completo no ano de 2000 era de 50,65%, passando em 2010 para 63,11% , já os índices da população economicamente ativa ocupada com ensino médio completo no ano 2000 foi de 35,91%, e no Censo de 2010 o número foi de 47,47%. Ou seja, os índices de emprego são menores entre a população mais escolarizada.

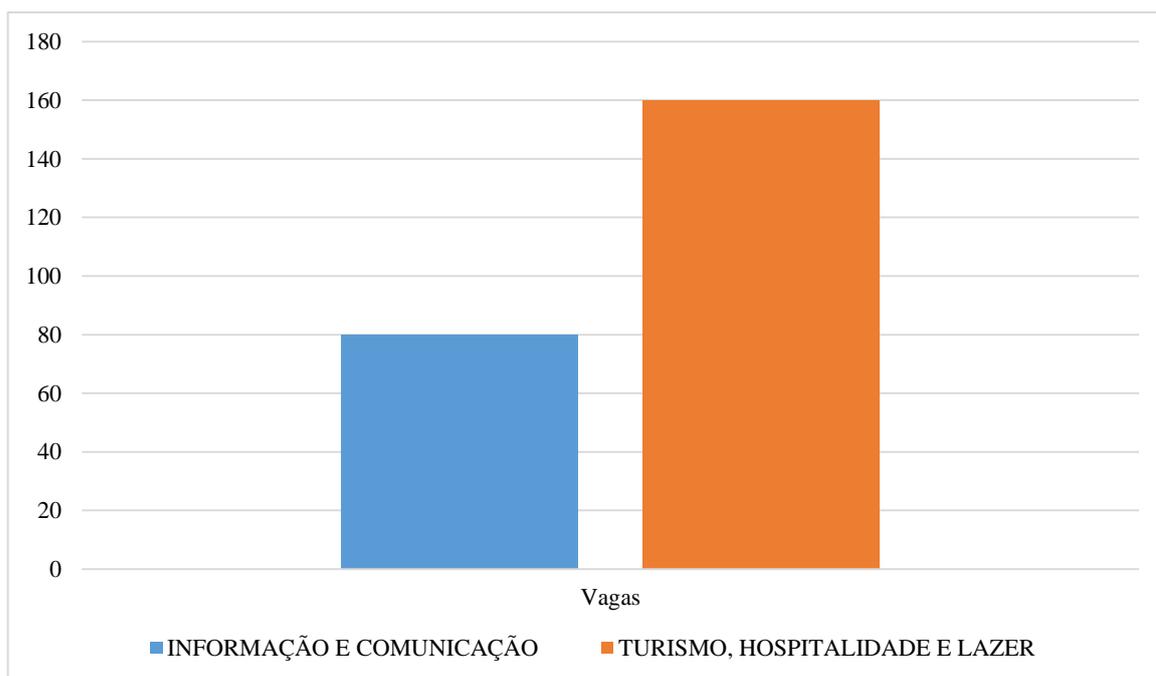
A oferta de cursos do Pronatec em Maceió por parte da SEE/AL opta por oferecer cursos nas áreas de serviços ligados ao comércio e ao turismo.

Gráfico 14 - Vagas ofertada por curso no PRONATEC na forma FIC, cidade Maceió 2013



Fonte: LIMA, 2017.

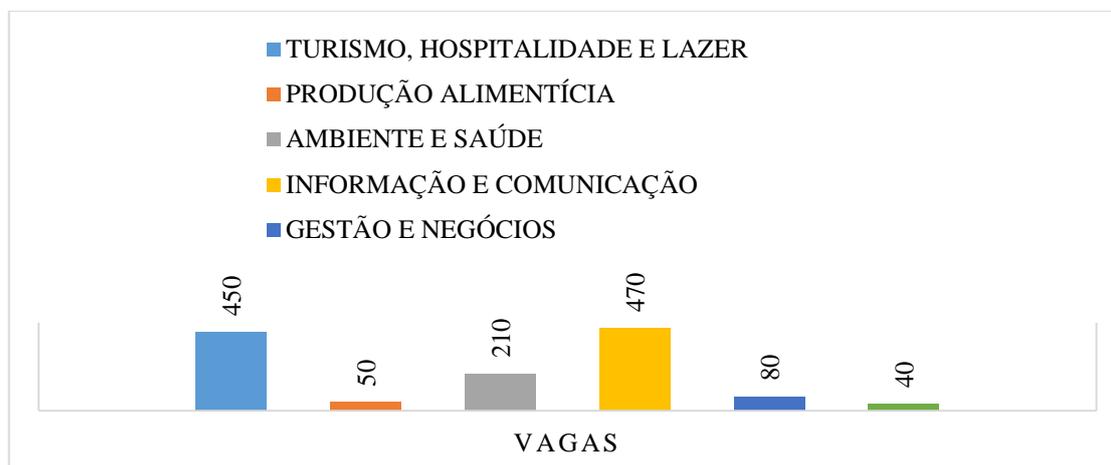
Gráfico 15 - Vagas ofertada por eixo no PRONATEC na forma FIC, cidade Maceió 2013



Fonte: LIMA, 2017.

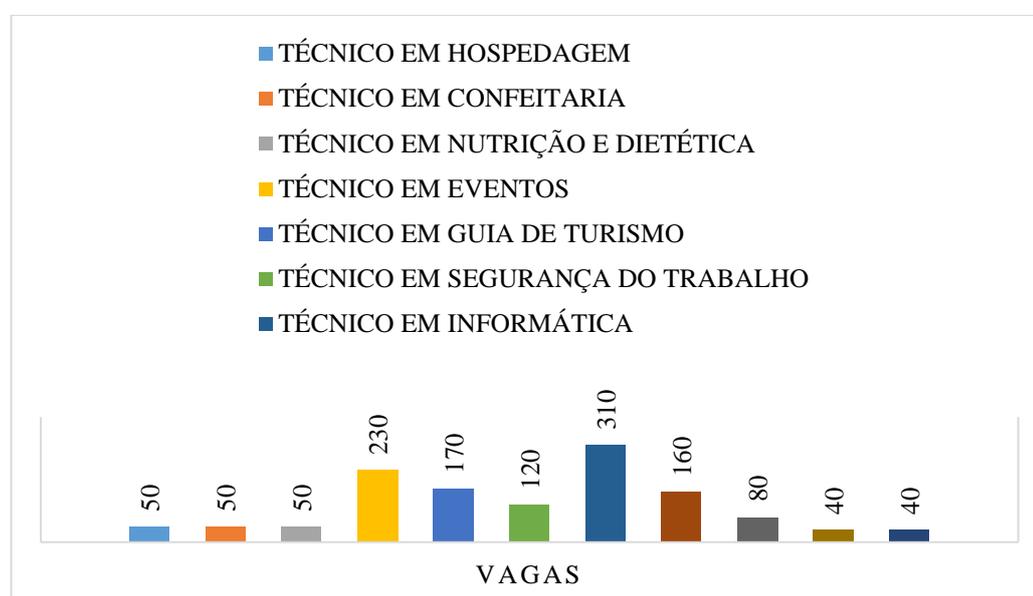
DADOS PRONATEC 2014.1 SEE/AL – MACEIÓ

Gráfico 16 - Vagas de cursos técnicos por eixo no PRONATEC em 2014.1, na cidade de Maceió



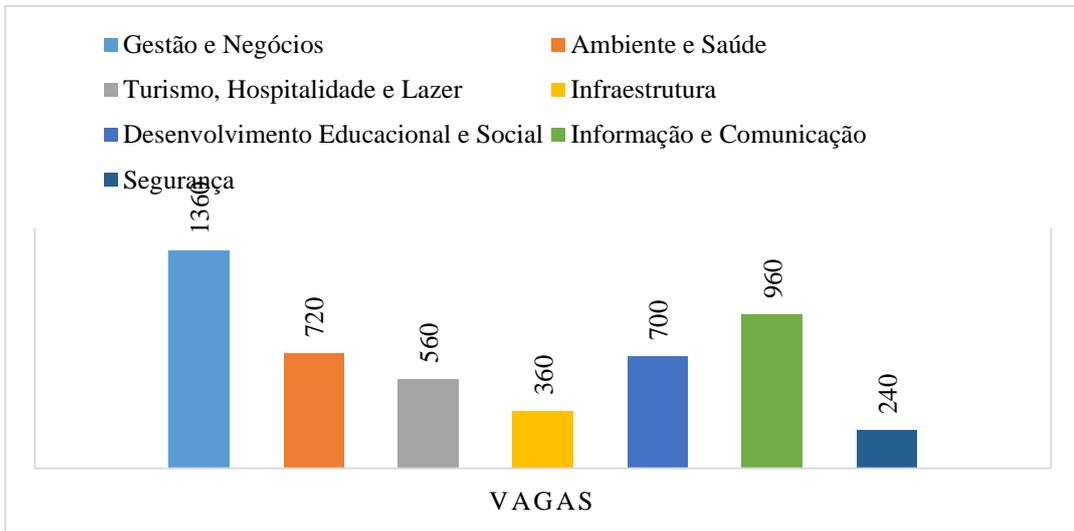
Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 17 - Vagas por curso técnico no PRONATEC em 2014.1, na cidade de Maceió



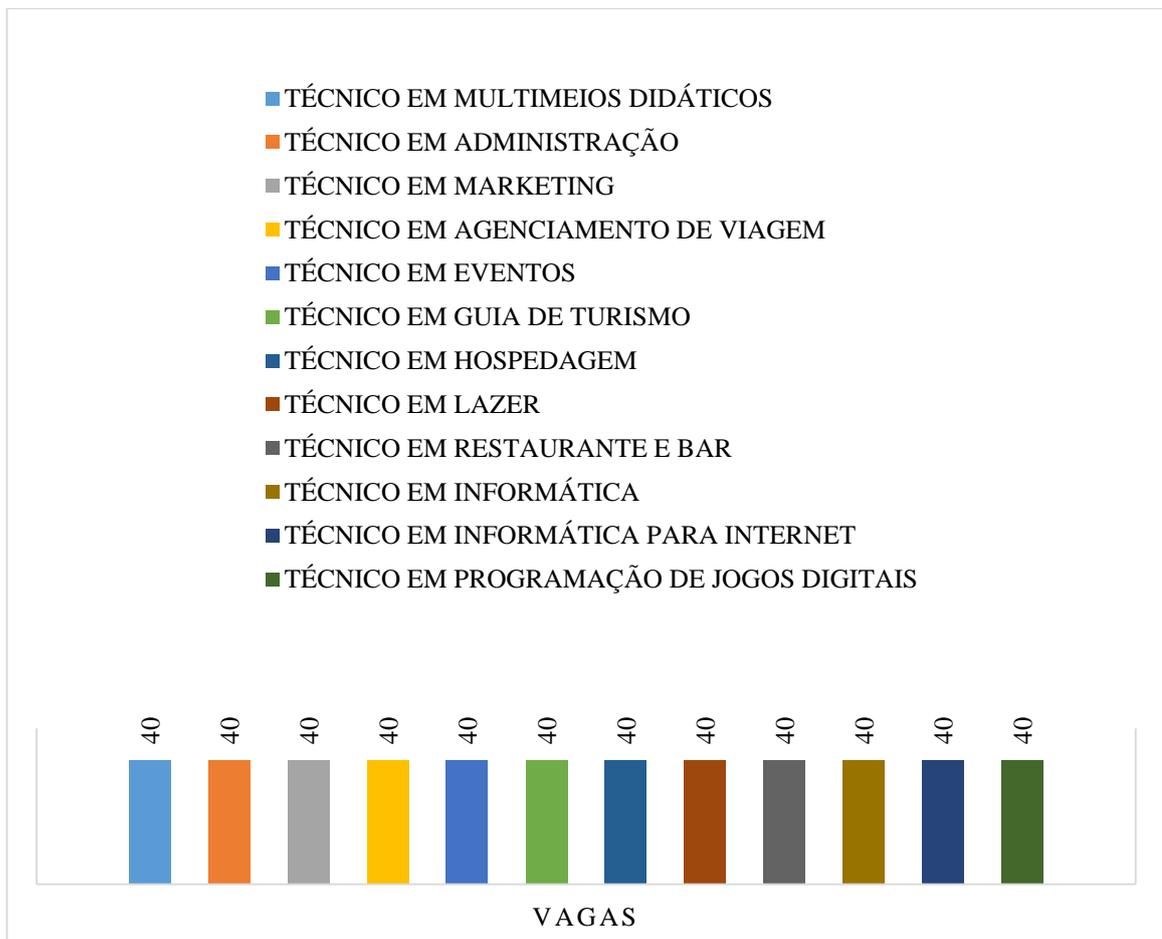
Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 18 - Vagas de cursos FIC por eixo no PRONATEC em 2014.1, na cidade de Maceió



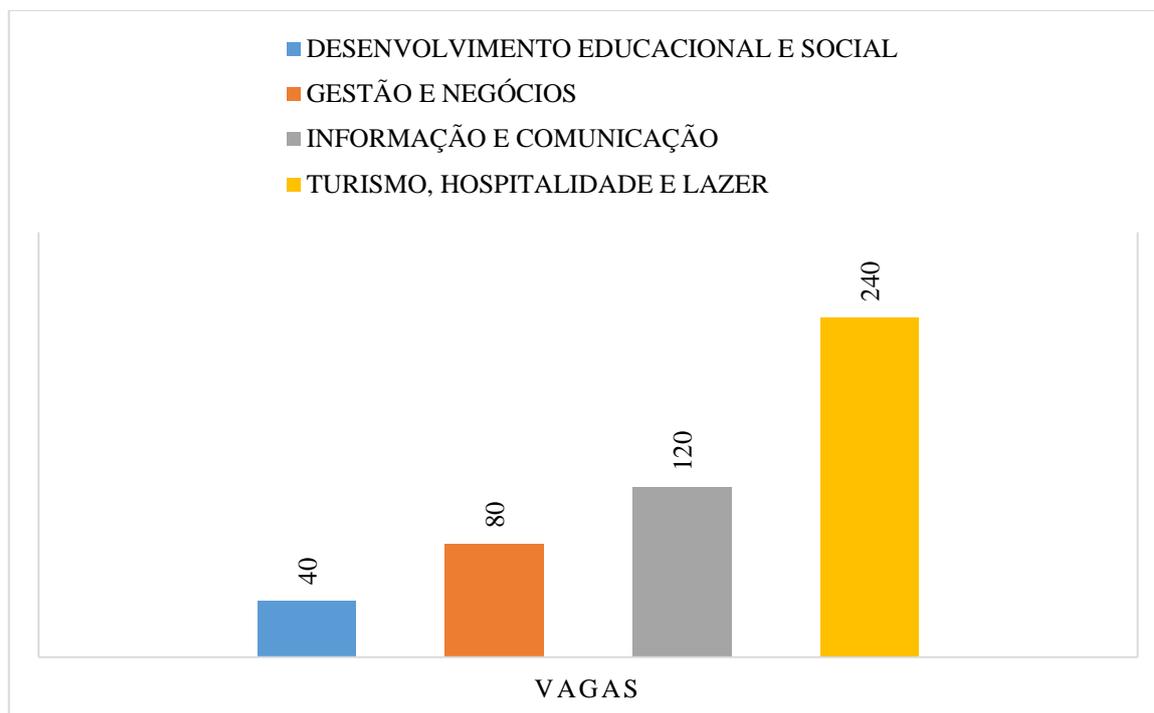
Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 19 - Vagas por curso técnico no PRONATEC 2015.1 na cidade de Maceió



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 20 - Vagas por Eixo técnico no PRONATEC 2015.1 na cidade de Maceió



Fonte: LIMA, 2017.

SANTANA DO IPANEMA

Cidade localizada no sertão de Alagoas, com uma população estimada 48.232 habitantes em 2017, possuindo um IDHM de 0,591 em 2010. O IBGE e PNUD não identificam a porcentagem das receitas oriundas de fontes externas.

A população de Santana do Ipanema com 18 anos ou mais que concluiu o ensino fundamental completo, no levantamento do ano 2000 era 18,13%, e no Censo de 2010 o número subiu para 33,58%. Entre os jovens da faixa de idade entre 15 a 17 anos no ano de 2000 apenas 8,53% concluíram o ensino fundamental completo, já em 2010 o índice sobe para 32,43%.

Na população entre as faixas dos 18 a 20 anos que concluíram o ensino médio completo, teremos no ano 2000 o índice de 8,39%, e em 2010 os números são de 38,35%.

Com preocupantes números apresentados pela população acima de 25 anos, temos no ano 2000 o índice de 5,3% que possuem o ensino fundamental completo e médio incompleto. Sendo que o índice dobra, mas continua baixo em 2010, apenas 9,9%.

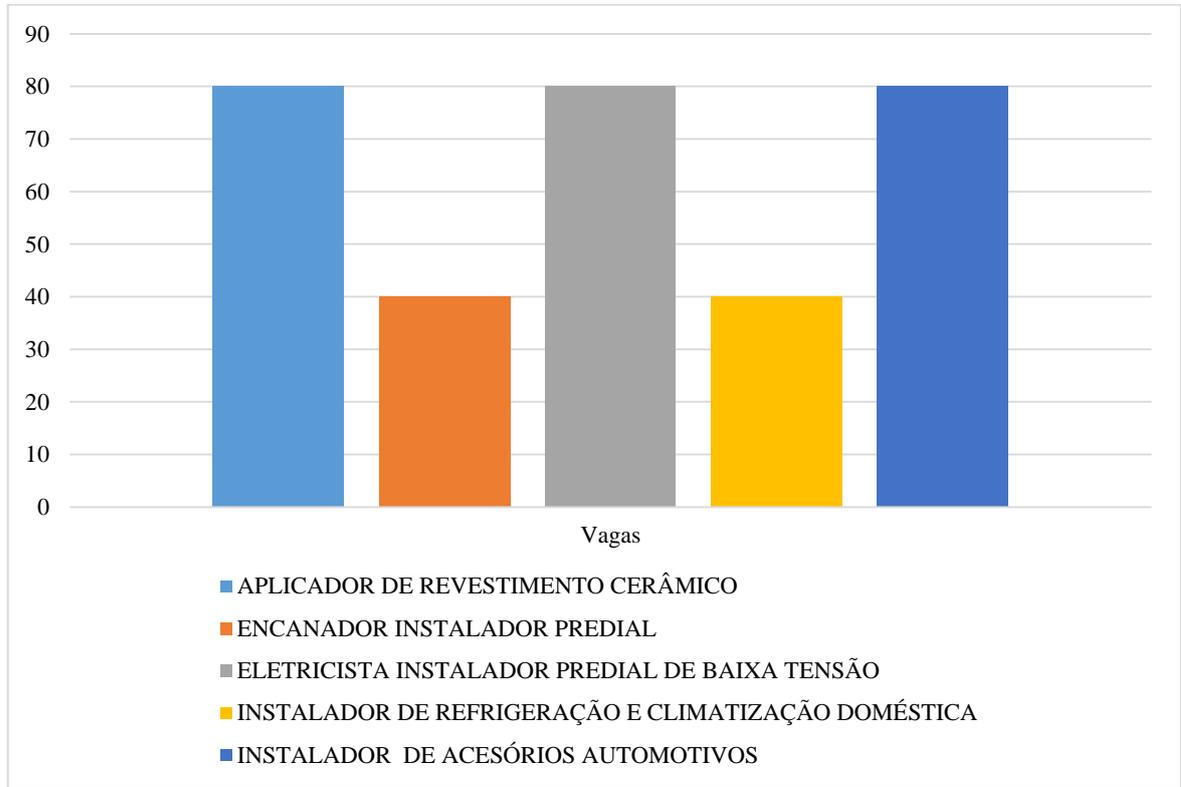
A população economicamente ativa acima de 18 anos desocupada, em 2010 é de 8,7%. Santana do Ipanema é mais uma cidade de Alagoas que apresenta números inversos entre a relação educação e ocupação.

A população economicamente ativa ocupada acima de 18 com ensino fundamental completo no ano 2000 era de 22,70%, e em 2010, 41,67%. Os índices caem entre a população economicamente ativa ocupada que concluiu o ensino médio completo, em 2000 foi de 14,77%, e em 2010 o índice é de 27,67%.

Um dado curioso é a baixa variação entre as populações urbana e rural, em 2000 57,84%, moravam na área urbana e em 2010 60,50%. Já a população rural em 2000 era de 42,16%, e 2010 a população rural é de 39,50%. A baixa variação chama a atenção exatamente por o sertão possuir as terras menos férteis do Estado de Alagoas e as irregularidades de chuva, o que dificulta tanto a lavoura quanto a criação de animais.

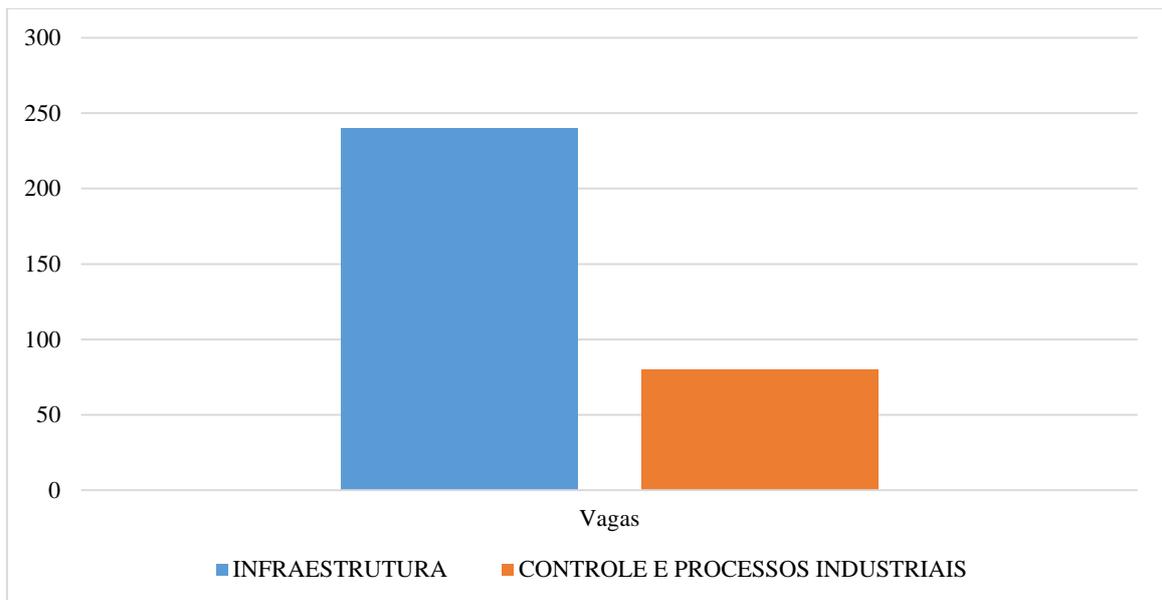
Apesar de Santana do Ipanema apresentar um equilíbrio entre as populações urbanas e rurais, os cursos ofertados pela SEE/AL através do Pronatec, configuram-se em sua grande maioria cursos que atendam uma população urbana na área de serviço e de gestão de negócios.

Gráfico 21 - Vagas ofertada por curso no PRONATEC na forma FIC, cidade Santana do Ipanema 2013



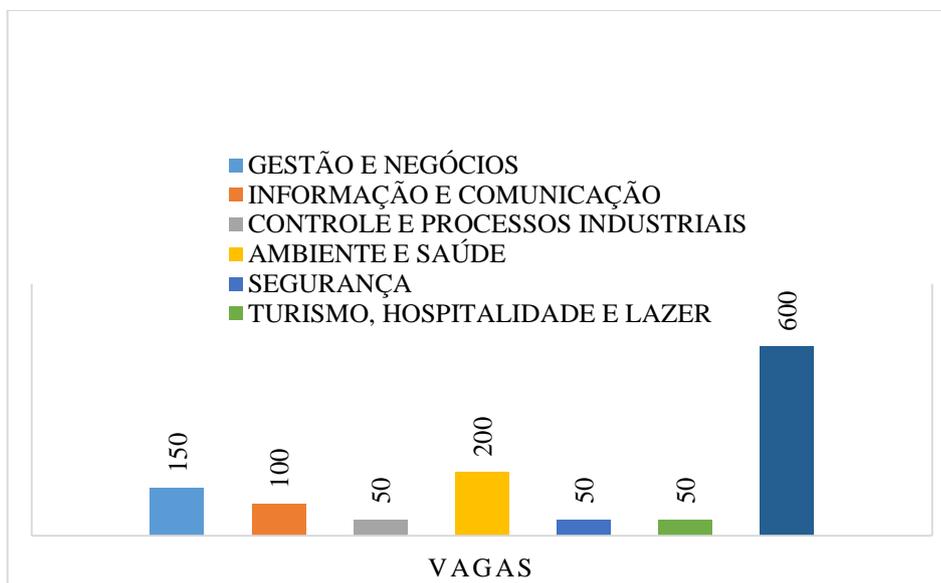
Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 22 - Vagas ofertada por eixo no PRONATEC na forma FIC, cidade Santana do Ipanema 2013



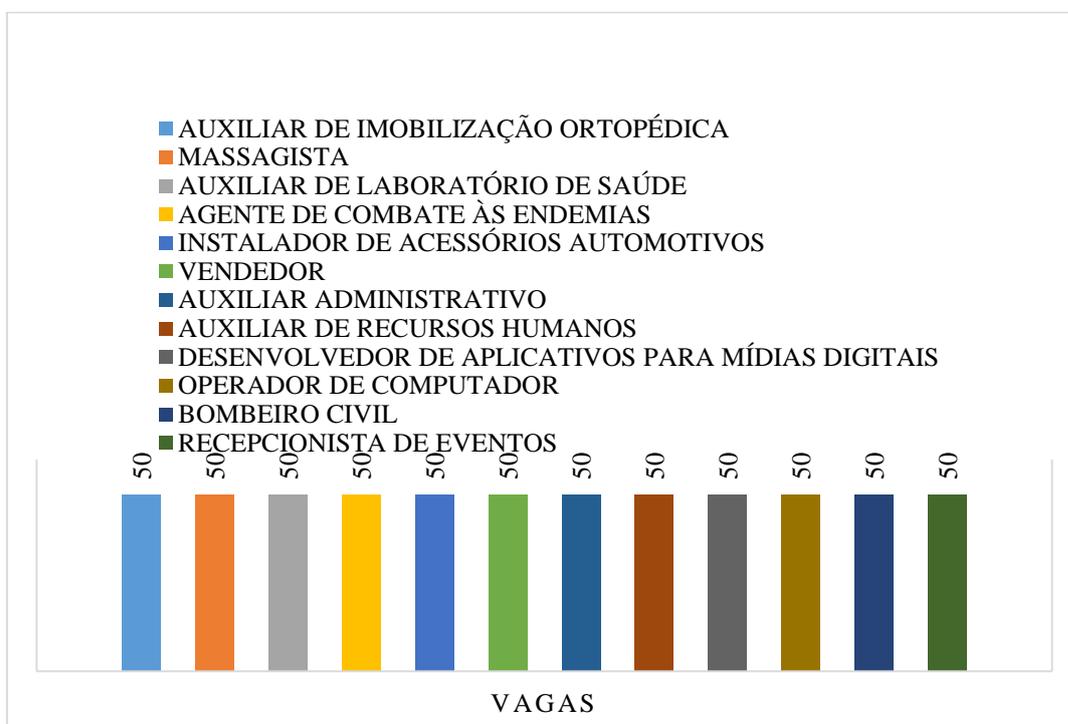
Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 23 - Vagas ofertadas por eixo Fic na cidade de Santana do Ipanema pelo PRONATEC 2014.1



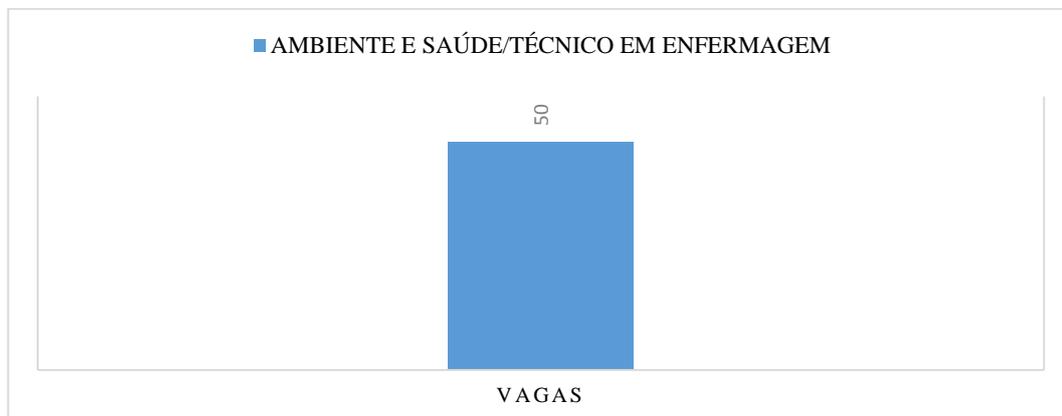
Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 24 – Vagas ofertadas por Curso Fic na cidade de Santana do Ipanema pelo PRONATEC 2014.1



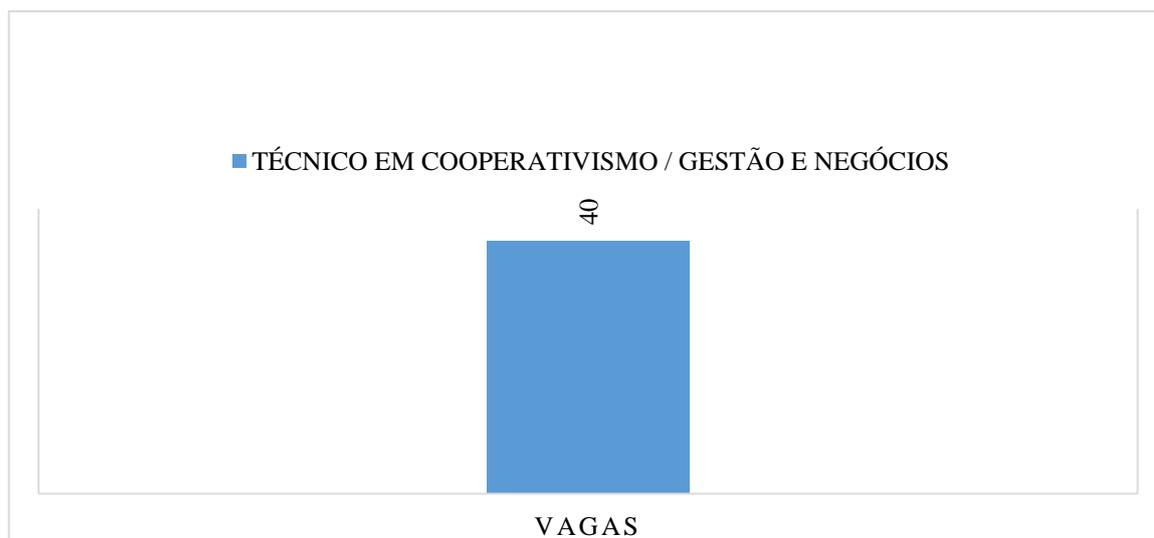
Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 25 - Vagas ofertadas por eixo/Curso técnico na cidade de Santana do Ipanema pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 26 - Vagas por curso e eixo técnico no PRONATEC 2015.1 na cidade de Santana do Ipanema



Fonte: LIMA, 2017.

TEOTÔNIO VILELA

Cidade do Agreste alagoano, Teotônio Vilela é sede da Usina Seresta, e segundo as estimativas do IBGE possui em 2017 uma população de 44.666 habitantes, o IBGE não identificou a porcentagem das receitas que são oriundas de fontes externas. O IDHM é de 0,564 em 2010.

O índice da população acima 18 anos com ensino fundamental completo, em 2000 foi de 13,33%, e em 2010 o número foi de 30,33%. Entre os jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo, no Censo de 2000 era de 14,79%, em 2010 subiu para 39,24%.

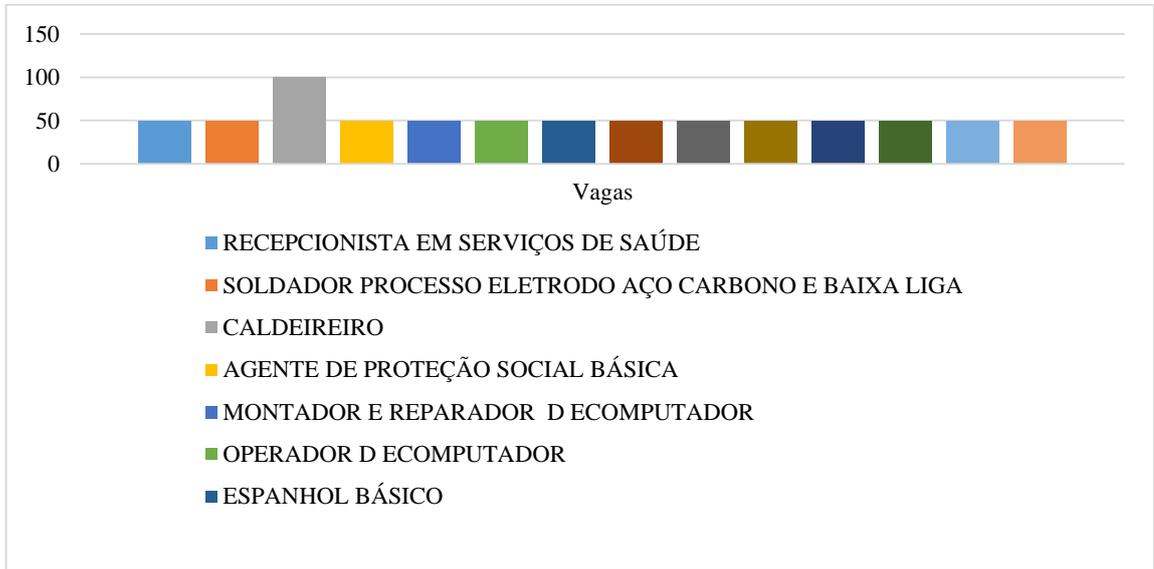
Na população jovem na faixa etária de 18 a 20 anos com ensino médio completo, em 2000 foi de apenas 2,58%, em 2010 sobe para 16,37%, porém continua sendo índices baixos, a situação continua quando verificamos os números da população acima de 25 anos que possuem o ensino fundamental completo e médio incompleto, em 2000 foi de 4,1%, no ano de 2010 os números dobram porém continuam baixos, 9,6%.

A população de Teotônio Vilela acima de 18 e economicamente ativa desocupada 2010 apresenta-se com o índice de 14,2%. A relação entre educação e ocupação mais uma vez segue o que acontece nas demais cidades alagoanas. A população economicamente ativa ocupada acima de 18 anos que concluiu o ensino fundamental, em 2000 é de 18,32%, e em 2010 o índice sobe para 38,17%. Quando verificamos os números em relação ao ensino médio completo a população economicamente ativa ocupada em 2000 era de 9,95% e em 2010, 24,10%.

A concentração da população urbana já apresenta índices altos em 2000 com 80,90% e em 2010 o número é de 84,53%. No sentido inverso a população rural está diminuindo, em 2000 apenas 19,10% dos habitantes de Teotônio Vilela morava na zona rural, em 2010 a população rural cai mais ainda, apenas 15,47%.

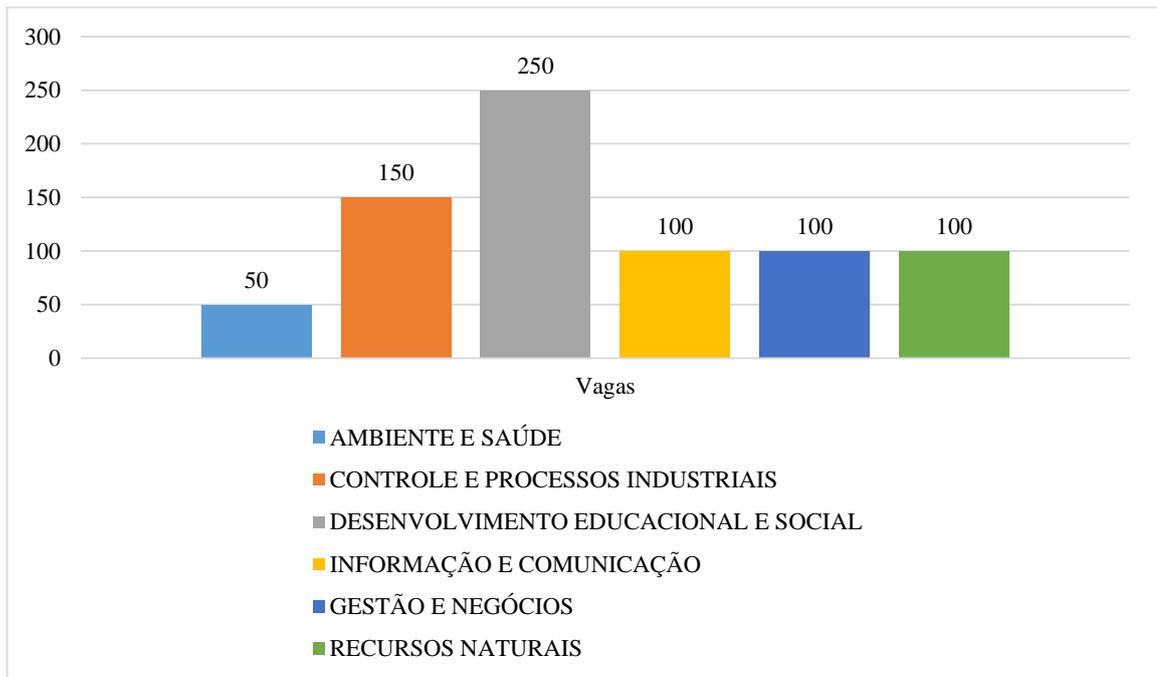
Os maioria dos cursos ofertados pela SEE/AL através do Pronatec, espelha a relação do Estado com a formação de força de trabalho para atender as demandas da classe dominante local.

Gráfico 27 - Vagas ofertadas por curso no PRONATEC na forma FIC, cidade de Teotônio Vilela 2013



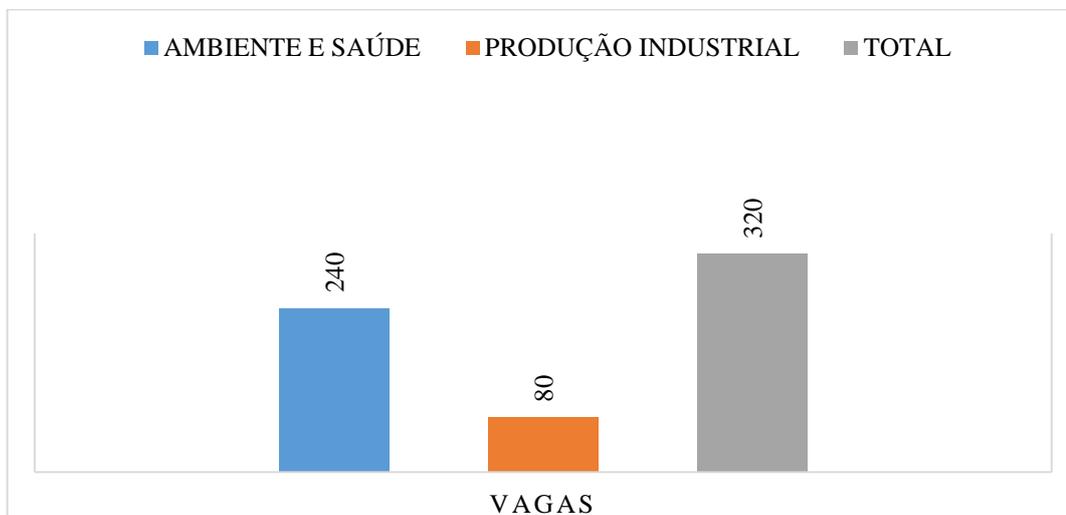
Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 28 - Vagas ofertadas por eixos no PRONATEC na forma FIC, cidade Teotônio Vilela 2013



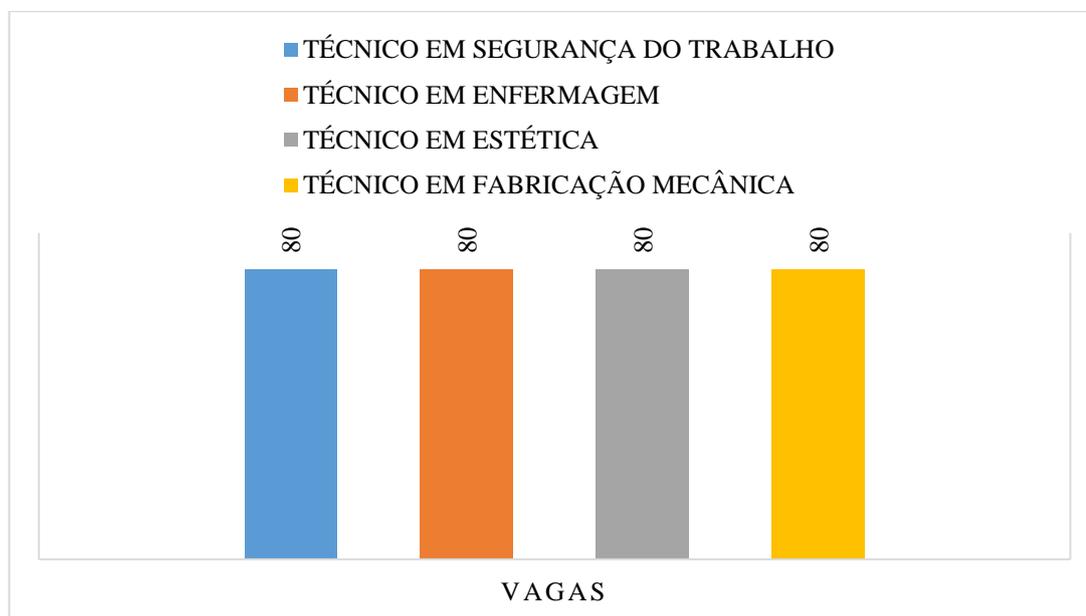
Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 29 - Vagas ofertadas por eixo técnico na cidade de Teotônio vilela pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 30 - Vagas ofertadas por Curso técnico na cidade de Teotônio vilela pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

ANADIA

Anadia é uma cidade localizada entre a região da zona da mata e início do Agreste alagoano, tem, segundo o IBGE uma população estimada em 2017 de 17.818 habitantes, e 96,6% das receitas são oriundas de fontes externas. O IDHM é de 0,568 em 2010.

Segundo os Censos de 2000 e 2010, Anadia mantém um equilíbrio entre as populações urbanas e rurais, em 2000 51,03% moravam na zona urbana, em 2010 o índice se manteve praticamente o mesmo 51,36%. Acontecendo o mesmo com a população rural, que em 2000 tinha 48,97%, e em 2010 48,64%.

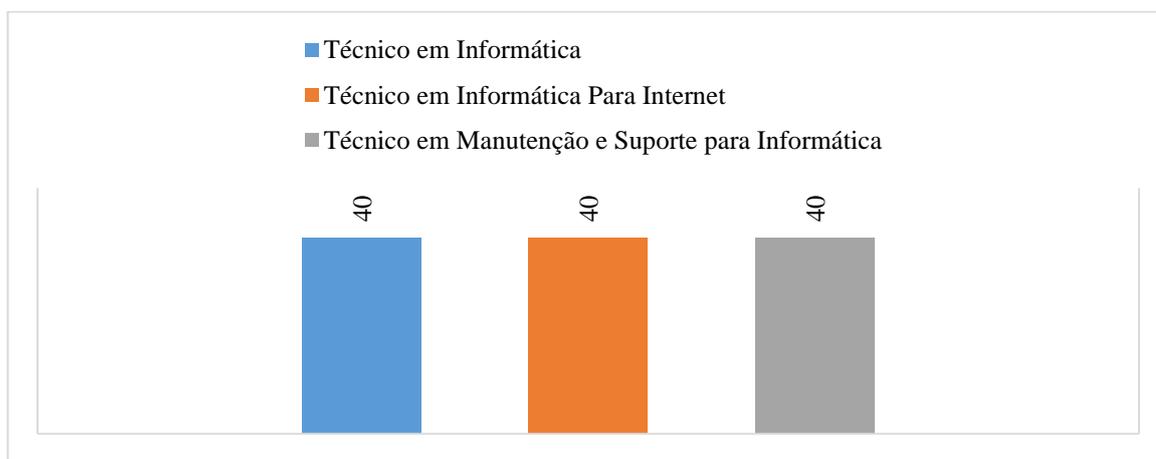
Na população acima de 18 anos, no Censo de 2000 apenas 16,55% tinham completado o ensino fundamental, em 2010 o índice subiu para 29,24%. Entre os jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo, em 2000 foi de 12,24%, no Censo de 2010 o número sobe para 38,49%.

Na população jovem entre 18 a 20 anos com ensino médio completo, no ano 2000 apenas 4,0% tinham concluído, e em 2010 o índice é de 20,23%.

Os números são sempre desanimadores que observamos a população acima de 25 anos. Em 2000 apenas 6,4% possuíam o ensino fundamental completo e médio incompleto, em 2010 os números continuam baixos, apenas 8,0%. Anadia reproduz o fenômeno comum em Alagoas, a população economicamente ativa com idade acima de 18 anos apresenta uma taxa de desocupação em 2010 de 14,2%, acima da média nacional.

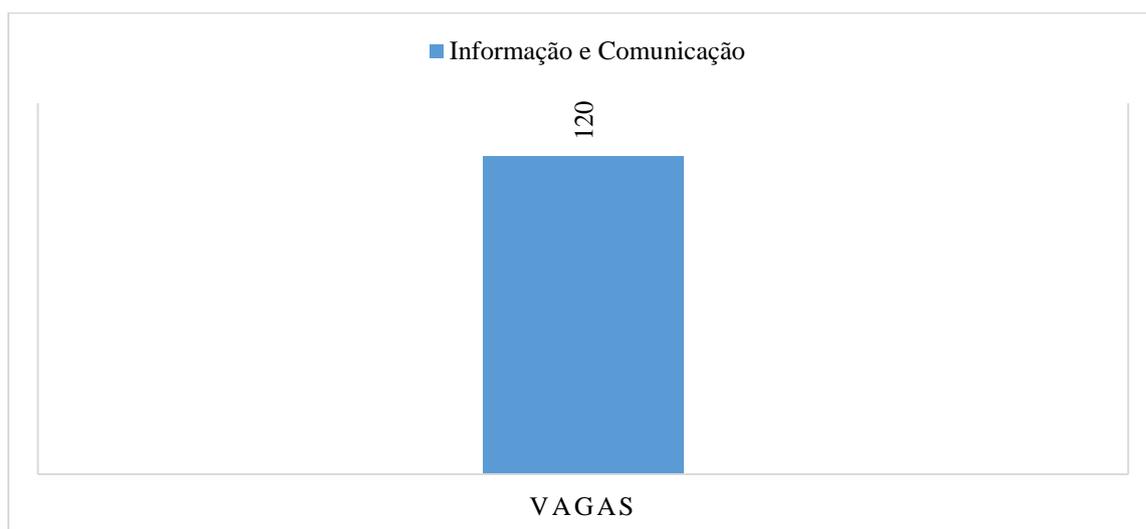
População economicamente ativa ocupada com mais de 18 anos tem no ano 2000 a taxa 20,68% para o ensino fundamental completo, e em 2010 a taxa é de 41,05%. População economicamente ativa ocupada com ensino médio completo em 2000 é de 12,23%, e em 2010 a taxa é de 28,41%. Ou seja, menos emprego para quem possui mais anos de estudos.

Gráfico 31 - Vagas ofertadas por curso técnico na cidade de Anadia pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 32 - Vagas ofertadas por eixo técnico na cidade de Anadia pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

BARRA DE SANTO ANTONIO

Localizada no litoral norte de Alagoas, a cidade da Barra de Santo Antonio possui um grande potencial turístico, mas também se equilibra numa região com cidades vizinhas que sediam Usinas e destilarias de álcool, segundo o IBGE a população estimada em 2017 é de 16.064 habitantes, o IDHM foi de 0,557 em 2010.

No Censo de 2000, apenas 14,13% da população acima de 18 anos tinham concluído o ensino fundamental, em 2010 o número é de 29,29%. Na faixa etária de 15 a 17 anos que

concluíram o ensino fundamental, em 2000 eram 7,20%, no Censo de 2010 o número foi para 29,92%.

Entre a faixa de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo, em 2000 apenas 1,38% haviam concluído, em 2010, 9,10%.

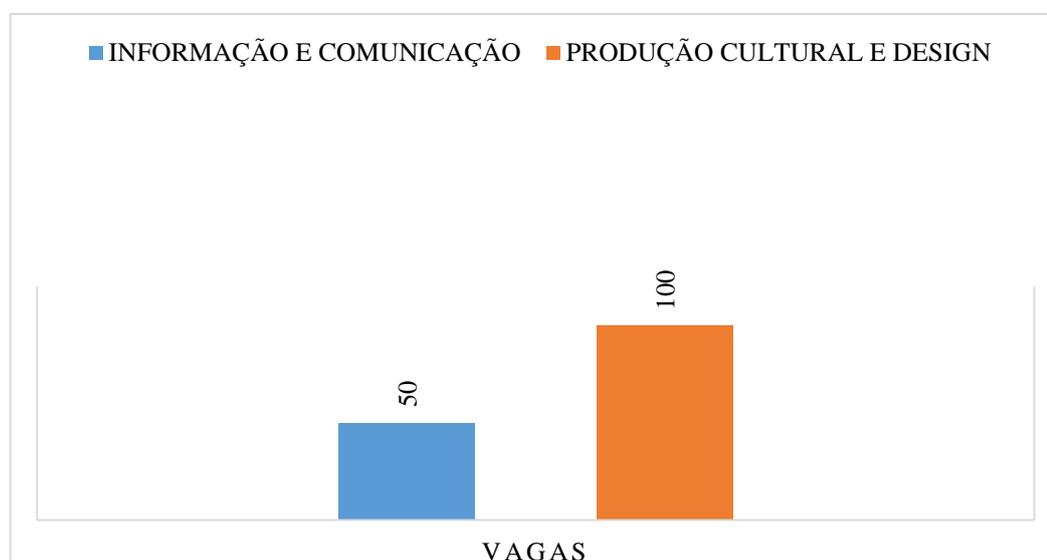
Os números educacionais da Barra de Santo Antonio seguem sendo negativos. Na população acima de 25 anos com Fundamental completo e médio incompleto, em 2000 eram 9,0%, dez anos depois em 2010 os números não melhoraram, 11,7%. A população economicamente ativa com mais de 18 anos desocupada, em 2010 era de 12,0%.

Na relação entre ocupação e educação formal, a população economicamente ativa ocupada com mais de 18 anos com ensino fundamental completo, em 2000 era de 20,43%, no Censo de 2010 o número sobe para 36,61%. No que se refere ao ensino médio, a Barra de Santo Antonio segue o “padrão” das demais cidades pesquisadas: população economicamente ativa ocupada com ensino médio completo em 2000 foi de 9,15%, em 2010 o índice vai para 19,14%.

A População urbana em 2000 era de 84,34%, em 2010 o índice chegou a 93,06%. Na relação inversa, a população rural em 2000 era 15,66%, e caiu em 2010 para 6,94%.

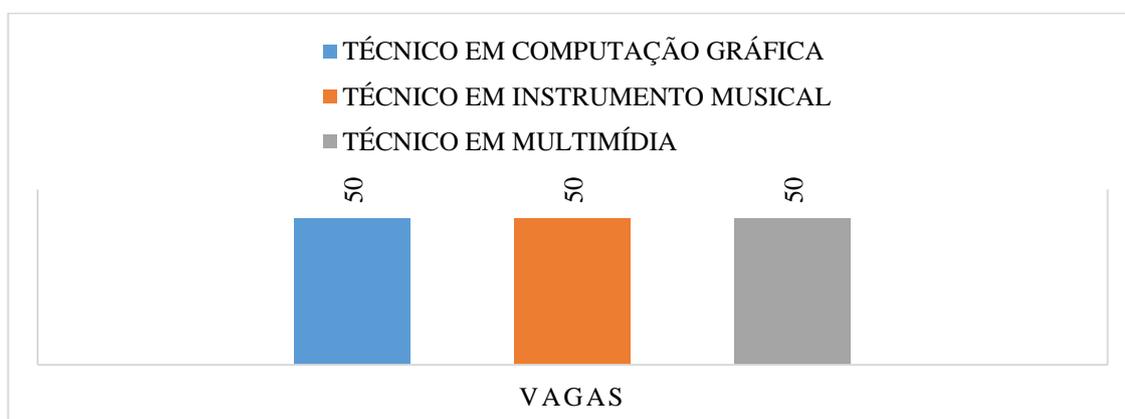
Os números educacionais da Barra de Santo Antonio nos leva a fazer um questionamento sobre os critérios que justificam a SEE/AL a oferecer através do Pronatec, cinco curso técnicos de nível médio totalizando 300 vagas.

Gráfico 33 - Vagas ofertadas por Eixo Técnico na cidade de BARRA DE SANTO ANTÔNIO pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 34 - Vagas ofertadas por Curso Técnico na cidade de BARRA DE SANTO ANTÔNIO pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

BARRA DE SÃO MIGUEL

Cidade localizada no litoral sul de Alagoas, que embora fique próxima de cidades que sediam Usinas e destilarias de álcool, tem como principal produto econômico o turismo, pois se constituiu como cidade balneário da classe média da grande Maceió, Possui uma População

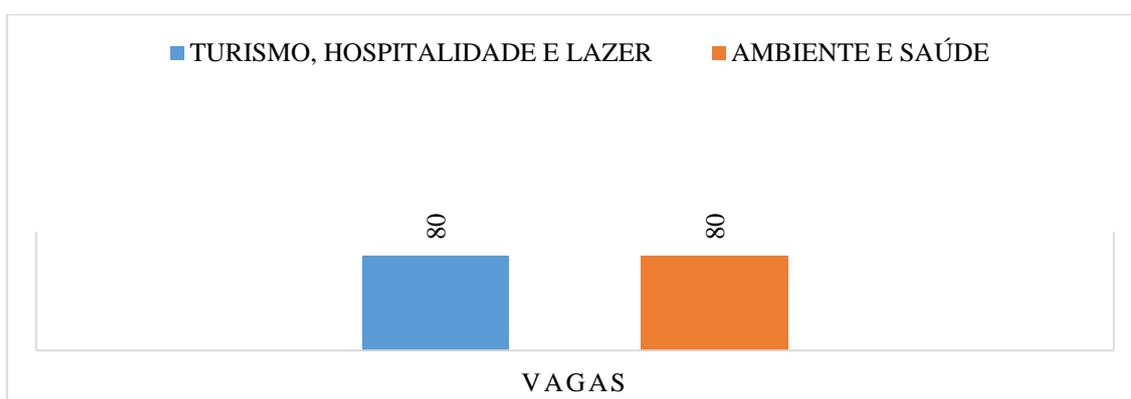
estimada em 2017 de 61.827 habitantes, e 85% das receitas são oriundas de fontes externas, em 2010 teve o IDHM de 0,623.

A população acima de 18 anos que possui o ensino fundamental completo, em 2000 era de 27,05%, em 2010 o índice era 42,62%. Na faixa etária de 15 a 17 anos com fundamental completo, em 2000 era 19,61%, e em 2010, 33,01%.

Entre a faixa de 18 a 20 anos com o ensino médio completo, no Censo de 2000 o índice era de 8,73%, e no de 2010 o índice subiu para 22,24%. A população acima de 25 anos com ensino fundamental completo e médio incompleto, em 2000 era de 9,1%, em 2010 teve o pequeno aumento de 13,3%.

A população desocupada acima de 18 anos economicamente ativa, em 2010 era de 19,8%. População economicamente ativa ocupada com mais de 18 anos com ensino fundamental completo, em 2000 de 36,60%, em 2010 o índice foi de 50,57%. População economicamente ativa ocupada com ensino médio completo em 2000 foi 23,49%, e em 2010 o índice 34,90%. É forte a discrepância de números entre a população urbana e rural. Em 2000, 81,28% da população eram urbana, esses números crescem para 96,32% em 2010. População rural decresceu de em 2000 18,72% para em 2010 apenas 3,68%.

Gráfico 35 - Vagas ofertadas por Eixo Técnico na cidade de BARRA DE SÃO MIGUEL pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 36 – Vagas ofertadas por curso técnico na cidade de Barra de São Miguel pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

BOCA DA MATA

A cidade de Boca da Mata é sede da Usina Triunfo, com população estimada, segundo o IBGE, de 27.590 habitantes em 2017, 59% das receitas são oriundas de fontes externas. Em 2010 seu IDHM foi de 0,604.

Em 2000 Boca da mata apresentava a população acima de 18 anos com o índice de conclusão do ensino fundamental completo de 15,82%, e em 2010 o índice passou para 35,41%. Na faixa etária de 15 a 17 anos com fundamental completo, em 2000 o índice era de 10,91%, e em 2010 passou para 54,48%. Entre os jovens de 18 a 20 anos com médio completo, em 2000 o índice era de 4,90% e em 2010 de 24,43%.

Na População acima de 25 anos com ensino fundamental completo e médio incompleto, em 2000 o índice foi 4,0% já no Censo de 2010 passou para 9,8%. A população acima de 18 anos economicamente ativa desocupada, em 2010 era de 15,2%.

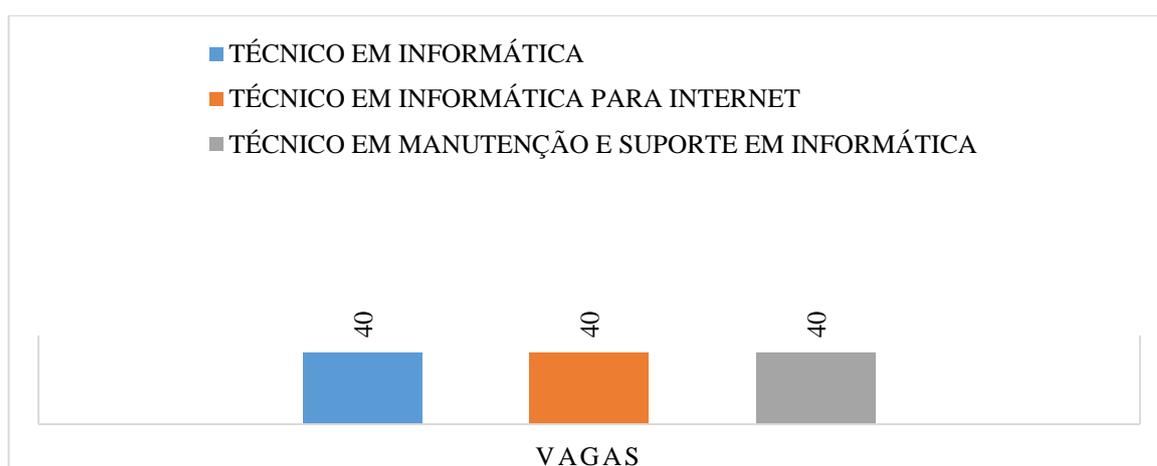
A população economicamente ativa ocupada com de 18 anos com ensino fundamental completo, em 2000 era de 22,61% e em 2010 passou para 43,15%. A população economicamente ativa ocupada com ensino médio completo, em 2000 era de 14,86%, em 2010 passou para 28,86%. A relação entre população urbana e rural manteve-se estável. População Urbana em 2000, 63,63%. Em 2010 67,70%. População rural em 2000, 36,37%. Em 2010 32,30%.

Gráfico 37 - Vagas ofertadas por Eixo Técnico na cidade de BOCA DA MATA pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 38 - Vagas ofertadas por Curso Técnico na cidade de BOCA DA MATA pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

CAMPESTRE

Campestre possui uma população em 2017 estimada em 7.024 habitantes, 97,3% das receitas são oriundas de fontes externas. Em 2010 obteve o IDHM de 0,559.

Os índices da população com mais de 18 anos com o ensino fundamental completo são de, no ano 2000, 16,86%, da população, e no ano de 2010 os números sobem para 28,70%. Entre os jovens da faixa etária de 15 a 17 anos com o ensino fundamental completo, no Censo de 2000 índice era de 7,37%, já no Censo de 2010 o índice sobe para 24,47%.

Na população entre 18 a 20 anos que concluíram o ensino médio completo, em 2000 a cidade de Campestre teve apenas 7,34%, já no ano de 2010 o índice foi para 22,59%

Campestre possuía no Censo de 2000 uma população urbana de 75,93%. Já em 2010 83,96% dos seus habitantes encontravam-se morando na zona urbana. Em sentido oposto, a população rural decresceu, em 2000 tinha 24,07% dos habitantes, em 2010 apenas 16,04%.

Na população acima de 25 anos com ensino fundamental completo e ensino médio incompleto, teremos em 2000 o índice de apenas 4,5%, em 2010 o índice pouco se altera, 6,0%.

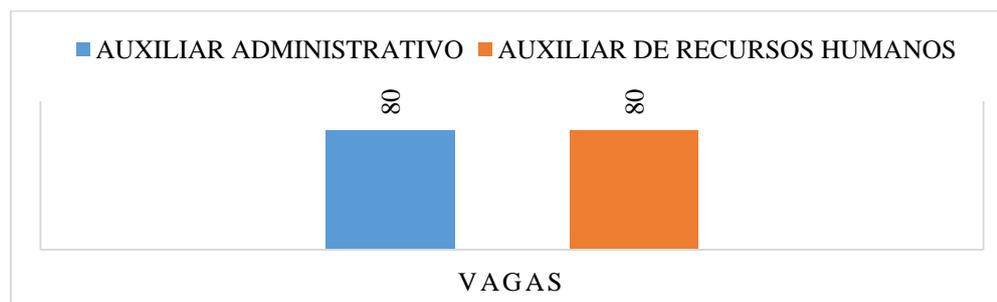
A População economicamente ativa com mais de 18 anos desocupada em 2010 é de 13,2%. Quanto a relação entre escolaridade e ocupação, a população economicamente ativa ocupada acima de 18 anos com ensino fundamental completo, era em 2000, 22,34%, e em 2010, 39,15%. Com o ensino médio completo, a população economicamente ativa ocupada era em 2000, 15,62% e em 2010, 31,36%.

Gráfico 39 - Vagas ofertadas por eixo Técnico na cidade de CAMPESTRE pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 40 - Vagas ofertadas por Curso Técnico na cidade de CAMPESTRE pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

CAMPO ALEGRE

A cidade de Campo Alegre é sede da Usina Porto Rico. Segundo o IBGE, a cidade possui uma população em 2017 estimada em 57.548 habitantes, em 2010 obteve o IDHM de 0570.

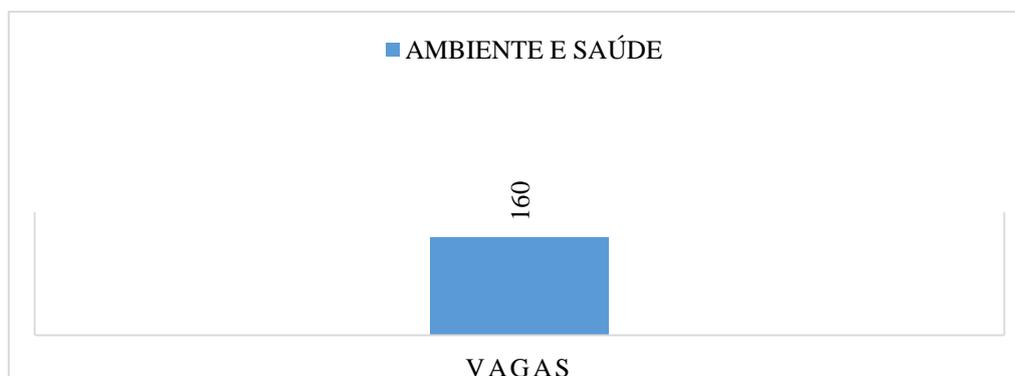
A população com mais de 18 anos com ensino fundamental completo, no Censo de 2000 era 13,48%, em 2010 subiu para 35,80%. Na faixa etária de 15 a 17 anos com fundamental completo, em 2000 era de 10,00%, em 2010 subiu para 41,02%.

Entre a faixa etária de 18 a 20 anos com ensino médio completo, em 2000 o índice era baixíssimo de 2,46%, em 2010 subiu para 18,94%. A população acima de 25 anos com ensino fundamental completo e médio incompleto, em 2000 era de 5,3%, em 2010 foi para 9,9%. Índices sempre muito baixos.

A População acima de 18 anos economicamente ativa desocupada em 2010 foi de 8,7%. Da população economicamente ativa ocupada acima de 18 anos com ensino fundamental completo, era em 2000, 22,70%, em 2010 subiu para 41,67%. Com relação ao ensino médio completo, a população economicamente ativa ocupada, em 2000 era de 14,77, e em 2010, 27,67%.

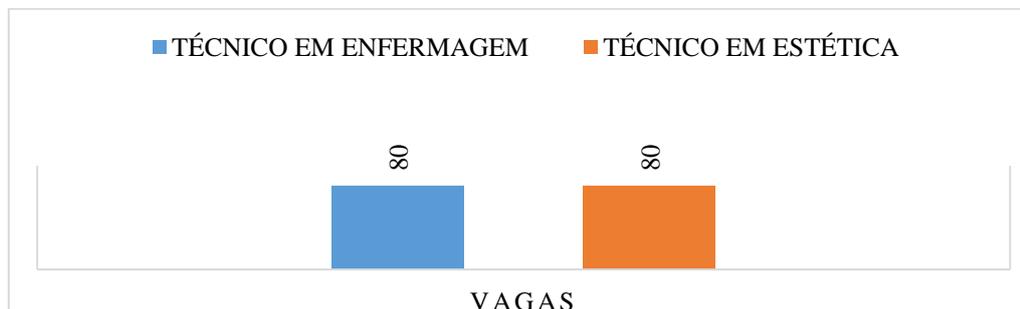
Chama-nos atenção que Campo Alegre possui uma população rural superior a população urbana. População urbana em 2000, 40,08%, em 2010 era de 43,61%. Já a População rural em 2000 era de 59,92% e em 2010, 56,39%.

Gráfico 41 - Vagas ofertadas por eixo Técnico na cidade de CAMPO ALEGRE pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 42 - Vagas ofertadas por Curso Técnico na cidade de CAMPO ALEGRE pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

JACUÍPE

Cidade localizada na divisa Alagoas com Pernambuco, Jacuípe é circunvizinhada por quatro Usinas e Destilaria (Usina Camaragibe, Usina Santa Clotilde, Usina Santa Maria, Destilaria Porto Alegre). De acordo com o IBGE, em 2017 possui uma população estimada em 7.135 habitantes, 94,4% das receitas são oriundas de fontes externas. Em 2010 obteve o IDHM de 0,548.

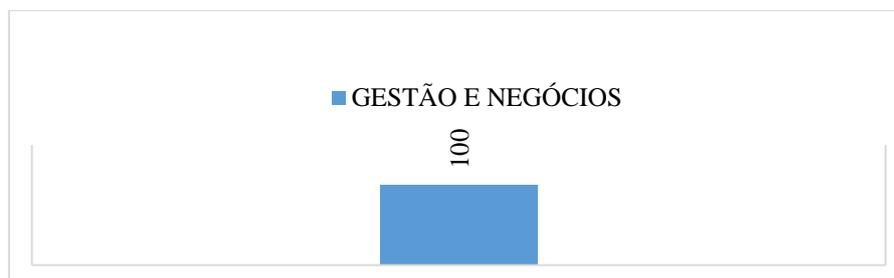
A população acima de 18 anos com ensino fundamental completo, em 2000 era de 12,58%, no Censo de 2010, 25,37%. Na faixa etária de 15 a 17anos com fundamental completo, em 2000 era de 5,17%, em 2010 passou para 21,91%.

Na faixa etária entre 18 a 20 anos com ensino médio completo, em 2000 era de 7,66%, em 2010 passou para 16,75%. Entre a população acima de 25 anos com ensino fundamental completo e médio incompleto, em 2000 era de 5,0%, em 2010 passou para 8,0%.

A população acima de 18 anos economicamente ativa desocupada em 2010 era de 10,5%. Na relação entre educação e ocupação, a população economicamente ativa ocupada acima de 18 com ensino fundamental completo, em 2000 era 20,17%, em 2010 passou para 30,48. No que se refere a conclusão do ensino médio da população economicamente ativa ocupada, em 2000 era de 13,46%, em 2010, 18,55%.

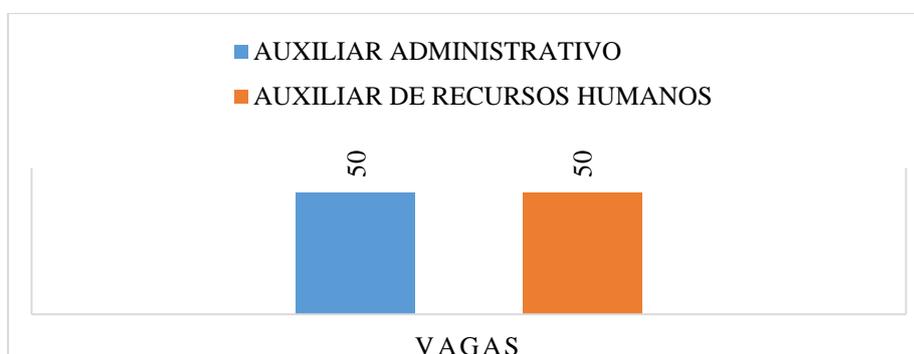
A população Urbana em 2000 era de 45,73%, em 2010 62,24%. Já a população rural em 2000 era de 54,27% e em 2010 diminuiu para 37,76%.

Gráfico 43 - Vagas ofertadas por Eixo FIC na cidade de Jacuípe pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 44 - Vagas ofertadas por Curso FIC na cidade de Jacuípe pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

JAPARATINGA

Japaratinga é uma cidade localizada no litoral norte de Alagoas já próximo da divisa com o Estado de Pernambuco. Possui uma população estimada em 2017 de 8.453 habitantes, 92,6% das receitas são oriundas de fontes externas. Em 2010 obteve o IDHM de 0,570.

A relação entre população urbana e população rural mantém-se em equilíbrio, Japaratinga é uma cidade turística com muitos de seus habitantes vivendo da pesca e do turismo. No Censo de 2000 a população urbana era 36,56%, dos habitantes, já em 2010 esse número variou para 42,66%. População rural no Censo de 2000 era de 63,44%. Em 2010, 57,34%.

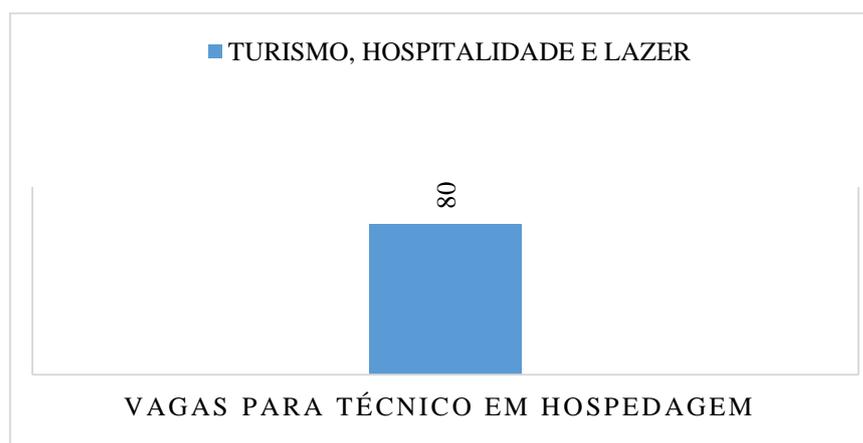
Na população acima de 18 anos com ensino fundamental completo, em 2000 o índice era de 15,68%, em 2010 passou para 30,22%. Na faixa etária entre 15 a 17 anos com fundamental completo, no Censo de 2000 era 9,42%, em 2010, 28,40%. Na população entre 18 a 20 anos, com ensino médio completo médio completo, em 2000 apenas 0,97% haviam concluído, no Censo de 2010 subiu para 20,81%. Na População acima de 25 anos com O

ensino fundamental completo e médio incompleto, em 2000 era 5,3%, no Censo de 2010 9,9%.

A População economicamente ativa acima de 18 anos desocupada em 2010 era de 8,7%. Na relação entre educação formal e ocupação a população economicamente ativa ocupada acima de 18 anos com ensino fundamental completo, no Censo de 2000 era 22,70%, e em 2010 passou a 41,67%. Com ensino médio completo a população economicamente ativa ocupada em 2000 era de 14,77% e 2010 27,67%.

A SEE/AL através do Pronatec ofertou oitenta vagas na modalidade de curso técnico em nível médio, de técnico em hospedagem.

Gráfico 45 - Vagas ofertadas por Eixo e curso técnico na cidade de Japaratinga pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 46 - Vagas ofertadas por Eixo e curso fic na cidade de Japaratinga pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

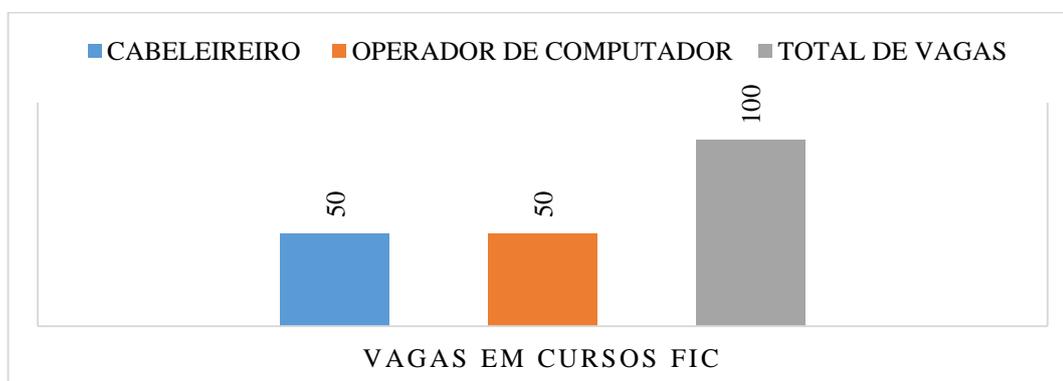
JUNDIÁ

Cidade localizada no norte de Alagoas, com população estimada em 2017 de 4.231 habitantes, 97,5% das receitas são oriundas de fontes externas. IDHM 0,562 em 2010. É circunvizinhada por quatro Usinas e Destilaria (Usina Camaragibe, Usina Santa Clotilde, Usina Santa Maria, Destilaria Porto Alegre).

A população acima de 18 anos com ensino fundamental completo, em 2000 era de 13,20%, no Censo de 2010 passou para 28,11%. Na faixa etária de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo, em 2000 o índice era apenas 5,78%, em 2010 passou para 29,41%. Entre os jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo, no Censo de 2000 o índice era de apenas 6,90%; em 2010 passou para 17,39%. Na População acima de 25 anos com o ensino fundamental completo e médio incompleto, em 2000 era 5,0%; em 2010, 8,4%.

A População economicamente ativa acima de 18 anos desocupada, em 2010 o índice era de 6,6%. Na relação ocupação e educação na população economicamente ativa ocupada acima de 18 anos com ensino fundamental completo, em 2000, 17,62%; no ano de 2010, 34,32%. A população economicamente ativa ocupada com ensino médio completo, em 2000 era de 10,23%, no Censo de 2010, 21,95%. A população urbana em 2000 era de 46,22%. Já no de 2010, 67,28%, a população rural em 2000, 53,78%. Em 2010, 32,72%.

Gráfico 47 - Vagas ofertadas por Eixo e curso fic na cidade de Jundiá pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

JUNQUEIRO

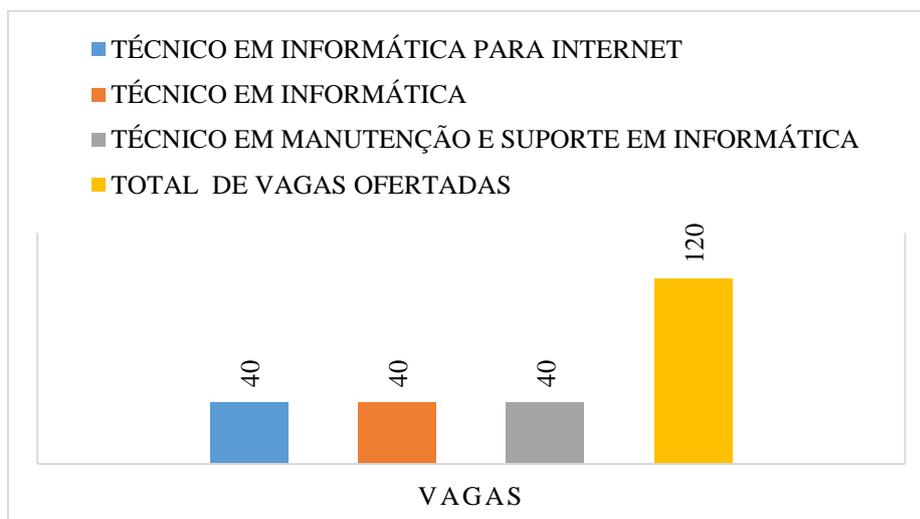
População estimada em 2017 de 25.093 habitantes, é circunvizinhada por quatro Usinas e Destilaria (Usina Coruripe, Usina Seresta, Usina Roçadinho, Usina Caeté). IDHM em 2010 foi de 0,575.

A população acima de 18 anos que concluiu o ensino fundamental completo, em 2000 era de 13,29%, no Censo de 2010 passou para 28,35%. Na faixa etária acima entre 15 a 17 anos com o ensino fundamental completo, em 2000 o índice era apenas de 8,19%, no Censo de 2010 passou para 37,86%. Na faixa etária de jovens entre 18 a 20 anos com ensino médio completo, no Censo de 2000 o índice era 5,03%, em 2010 passou para 13,36%. Entre a população acima de 25 anos com ensino fundamental completo e médio incompleto, no Censo de 2000 o índice era de 5,3%, em 2010 passou para 9,9%.

População acima de 18 anos economicamente ativa desocupada, o índice em 2010 era de 8,7%. Na relação entre educação e ocupação, a população economicamente ativa ocupada acima de 18 anos com ensino fundamental completo, em 2000 era de 22,70%, em 2010 passou para 41,67%. Entre a população economicamente ativa ocupada com ensino médio completo, no Censo de 2000 o índice era de 14,77%, em 2010 passou para 27,67%.

A população urbana em 2000 era de 28,64%. Em 2010 passou para 32,74% já a população rural em 2000 era 71,36%. Em 2010 variou pouco para 67,26%

Gráfico 48 - Vagas ofertadas por Eixo e curso técnico na cidade de Junqueiro pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

MARAGOGI

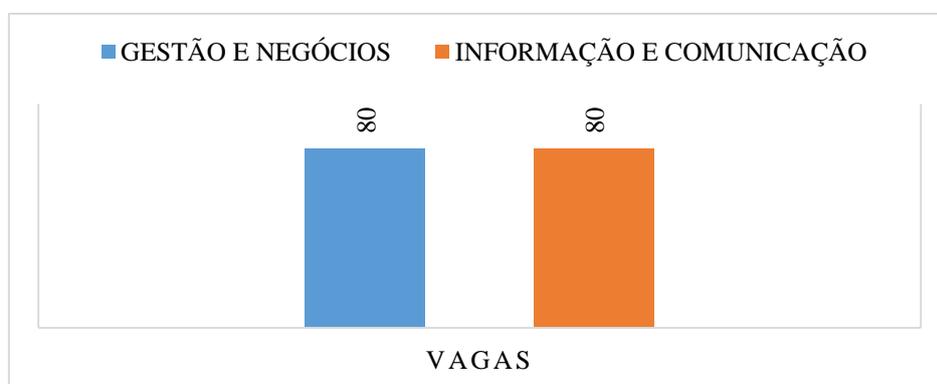
Cidade situada no norte de Alagoas fazendo divisa com o Estado de Pernambuco, com uma população estimada em 2017 de 32.940 habitantes, 77,6% das receitas são oriundas de fontes externas. Em 2010 obteve o IDHM de 0,574 em 2010. Maragogi apresenta um forte potencial turístico devido ao seu litoral, mas a exemplo de outros municípios alagoanos, também é circunvizinhada por usinas de açúcar.

Os índices da população acima de 18 anos que possuem o ensino fundamental completo, em 2000 foram de 15,78%, no Censo de 2010 passou para 33,09%. Na faixa etária de 15 a 17 anos com o ensino fundamental completo, em 2000 o índice era de 8,85%, em 2010 passou para 33,20%. Entre os jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo, no Censo de 2000 eram apenas 3,40%, no de 2010 passou para 18,65%. Entre a população acima de 25 anos com ensino fundamental completo e médio incompleto, os índices em 2000 foram de 5,3%, e em 2010, 9,9%.

Na população acima de 18 anos economicamente ativa desocupada, em 2010 o índice foi de 8,7%. Entre a população economicamente ativa ocupada com mais de 18 anos que concluíram o ensino fundamental completo, em 2000 era de 22,70%, em 2010 passou para 41,67%. Na questão referente ao ensino médio Maragogi segue o mesmo exemplo das demais cidades, menos ocupação para quem tem mais anos de estudos, a população economicamente ativa ocupada com ensino médio completo, em 2000 era de 14,77%, em 2010 passou para 27,67%.

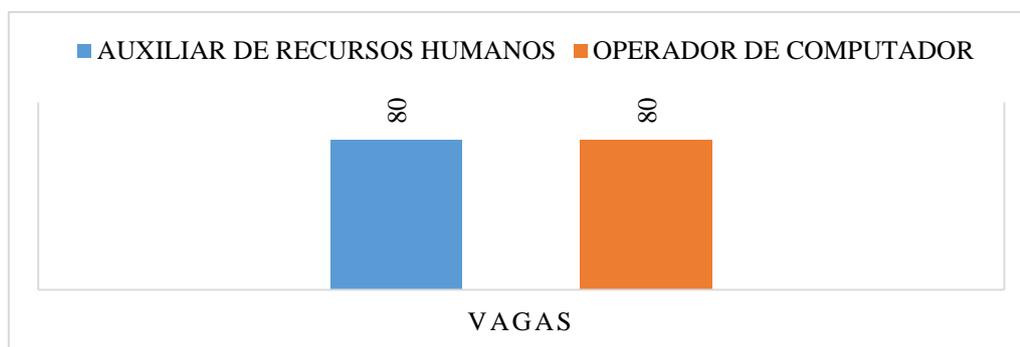
A população urbana em 2000 era 59,10% dos habitantes, em 2010 passou para 64,78%, Já a população rural em 2000 era de 40,90% e em 2010 caiu para 35,22%.

Gráfico 49 - Vagas ofertadas por Eixo Fic na cidade de Maragogi pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 50 - Vagas ofertadas por Curso Fic na cidade de Maragogi pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

MATRIZ DE CAMARAGIBE

Matriz do Camaragibe, sedia a Usina Camaragibe, possui uma população estimada em 2017 de 25.012 habitantes, 91% das receitas são oriundas de fontes externas. Em 2010 obteve um IDHM de 0,584.

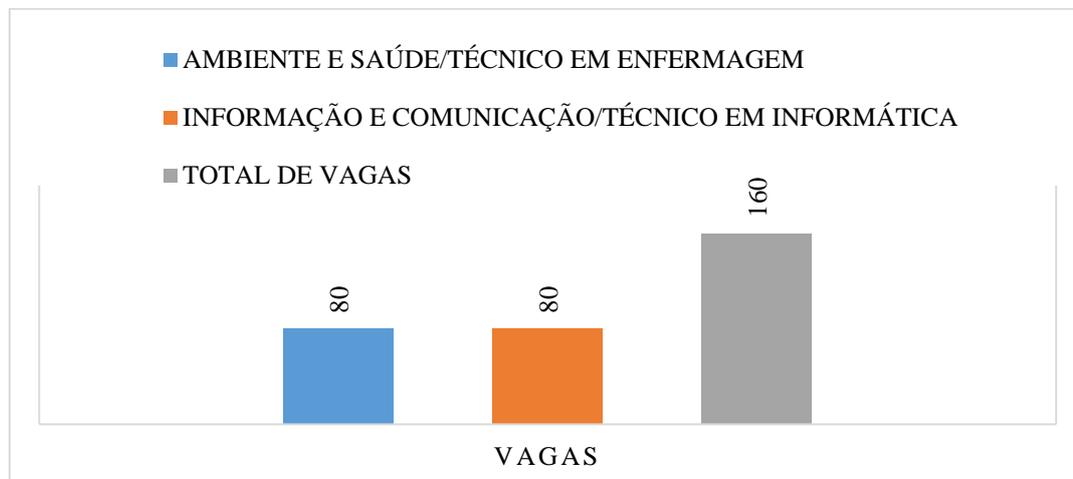
Entre a população acima de 18 anos com ensino fundamental completo, os índices são, em 2000, 15,84%, em 2010, 31,43%. Na faixa etária 15 a 17 anos com ensino fundamental completo, em 2000 o índice era de 9,94%, em 2010 passou para 36,05%. Entre os jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo, em 2000 o índice apenas de 3,69%, em 2010 passou para 17,02%.

Entre a população acima de 25 anos com ensino fundamental completo e médio incompleto, no Censo de 2000 o índice era de 5,3%, em 2010 passou para 9,9%.

O índice da população acima de 18 anos economicamente ativa desocupada, em 2010 era de 8,7%. Na relação com a escolaridade, a população economicamente ativa ocupada com mais de 18 anos com ensino fundamental completo, no Censo de 2000 era de 22,70%, em 2010 passou para 41,67%. População economicamente ativa ocupada com ensino médio completo, em 2000 o índice era de 14,77%, em 2010 passou para 27,67%.

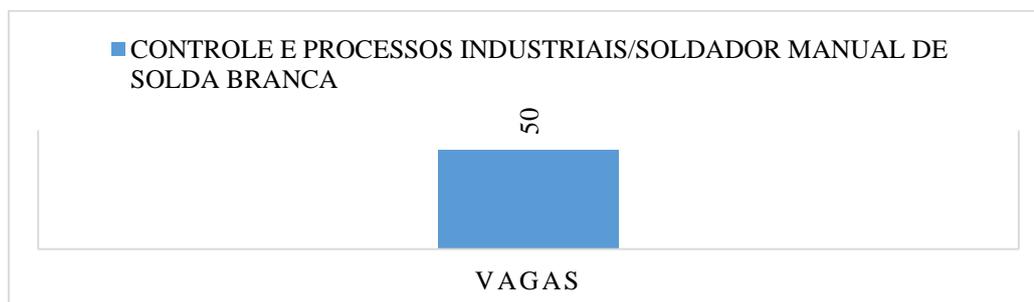
A população urbana em 2000 era de 76,04%, e em 2010 subiu para 92,90%. Já a população rural em 2000, 23,96%, e em 2010 caiu para 7,10%.

Gráfico 51 - Vagas ofertadas por Eixo e curso Técnico na cidade de Matriz de Camaragibe pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 52 - Vagas ofertadas por Eixo e curso FIC na cidade de Matriz de Camaragibe pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

PALMEIRA DOS ÍNDIOS

Terceira maior cidade de Alagoas, ficando atrás de Maceió e Arapiraca, Palmeira dos Índios é conhecida nacionalmente por ter tido como prefeito o escritor Graciliano Ramos. Situa-se no Agreste alagoano e também se configura como uma das cidades de “entrada” para o Sertão. Possui uma população estimada em 2017 de 74.208 habitantes, 90,8% das receitas são oriundas de fontes externas. Em 2010 obteve o IDHM 0,638.

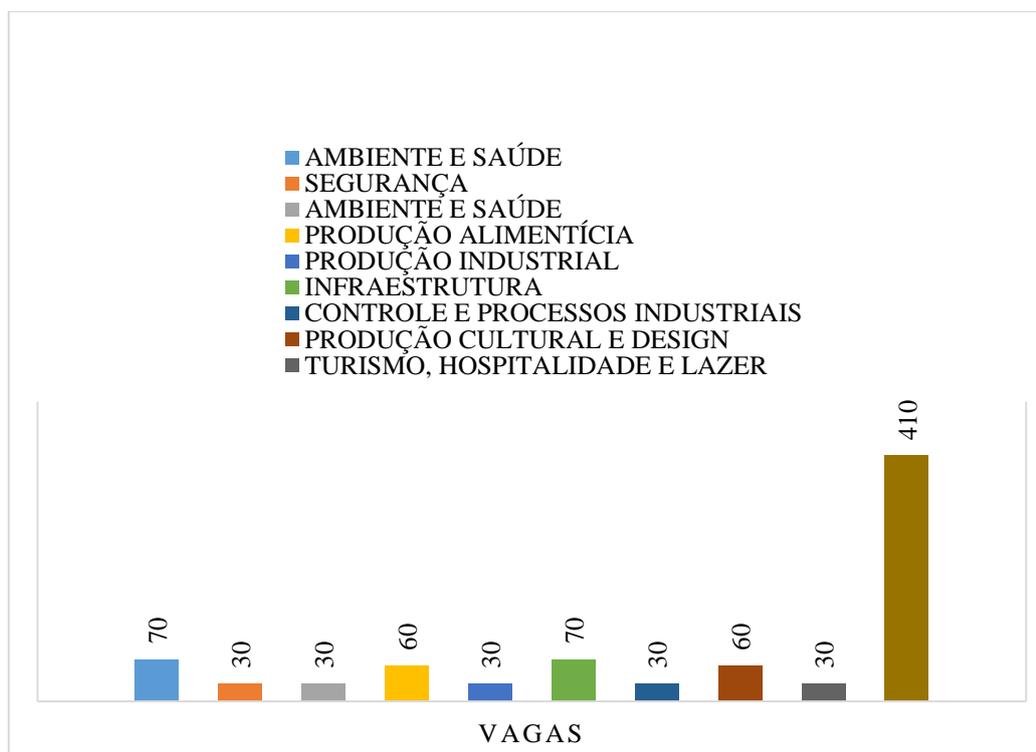
Nos índices da população acima de 18 anos com ensino fundamental completo, no Censo de 2000 eram de 22,84%, em 2010 o índice passou para 37,91%. Na faixa etária entre 15 a 17 anos com fundamental completo, em 2000 o índice era de 17,26%, já em 2010 passou para 47,86%. Entre os jovens na faixa de 18 a 20 anos com ensino médio completo, em 2000

era 9,56% e em 2010 passou para 21,17%. Na população acima de 25 anos com ensino fundamental completo e médio incompleto, em 2000 o índice era de 6,8%, em 2010 passou para 11,0%.

A população acima de 18 anos economicamente ativa desocupada, em 2010 era de 8,2%. Na relação educação e ocupação, a população economicamente ativa ocupada com mais de 18 anos com ensino fundamental completo, em 2000 o índice era de 26,36%, em 2010 passou para 47,59%. População economicamente ativa ocupada com ensino médio completo em 2000 possuía o índice de 17,03%, em 2010 passou para 32,00%.

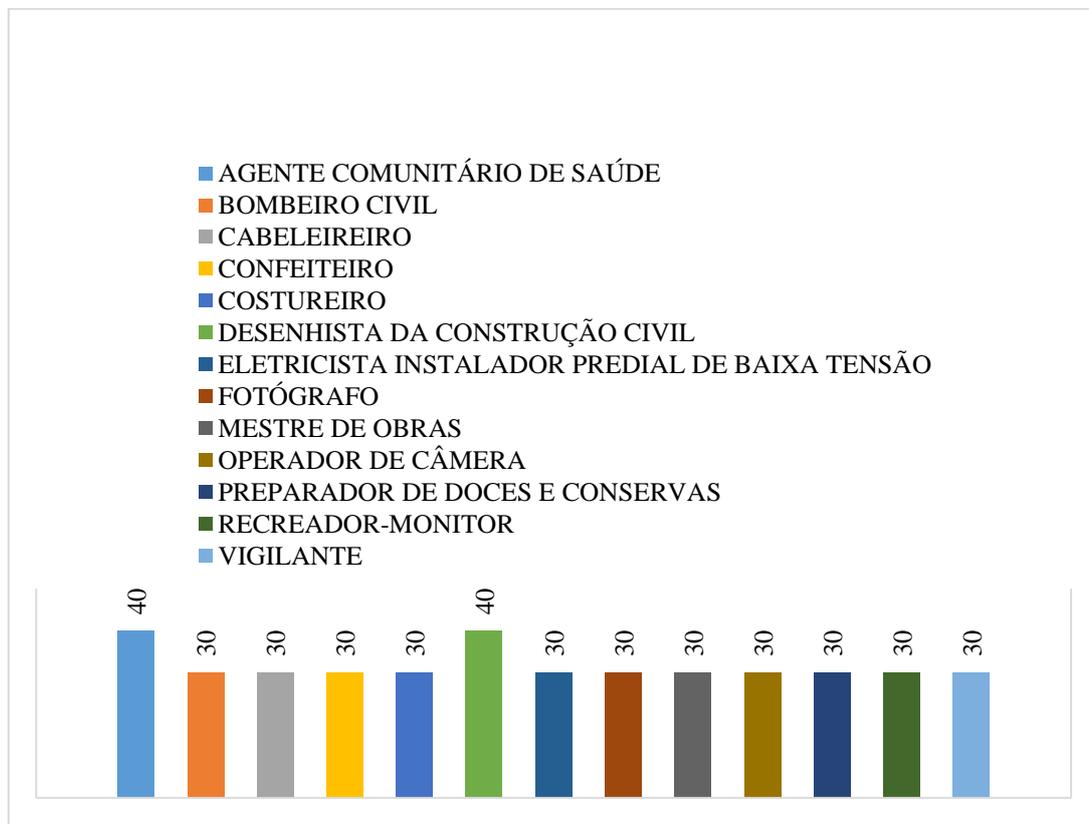
Nos dois últimos Censos, houve pouca variação na proporção entre as populações urbanas e rurais. A população urbana em 2000 era de 72,36%. Em 2010, 73,34%. Já a população rural em 2000, 27,64%, e em 2010, 26,66%.

Gráfico 53 - Vagas ofertadas por Eixo FIC na cidade de Palmeira dos índios pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 54 - Vagas ofertadas por curso FIC na cidade de Palmeira dos Índios pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 55 - Vagas por curso e eixo técnico no PRONATEC 2015.1 na cidade de Palmeira dos Índios



Fonte: LIMA, 2017.

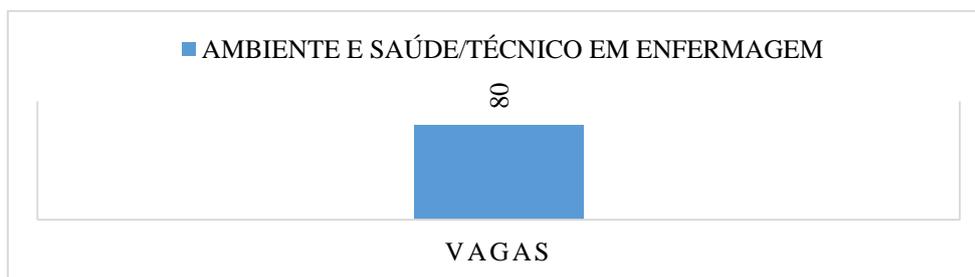
PASSO DE CAMARAGIBE

População estimada em 2017 de 15.461 habitantes, 88,9% das receitas são oriundas de fontes externas. Passo de Camaragibe é circunvizinhada por quatro Usinas e Destilaria (Usina Camaragibe, Usina Santa Clotilde, Usina Santa Maria, Destilaria Porto Alegre), em 2010 obteve o IDHM de 0,533.

Na população acima de 18 anos com ensino fundamental completo, no Censo de 2000 o índice era de 12,8%, em 2010 passou para 26,61%. Na faixa etária de 15 a 17 anos com fundamental completo, em 2000 o índice era de 9,66%, em 2010 passou para 26,74%. Entre os jovens de 18 a 20 anos com médio completo, em 2000 o índice era de 2,29%, em 2010 passou para 11,20%. Entre a população acima de 25 anos com ensino fundamental completo e médio incompleto, o índice em 2000 era de 5,3%, em 2010 o índice foi para 9,9%.

Na população acima de 18 anos economicamente ativa desocupada, o índice em 2010 era de 8,7%. A população economicamente ativa ocupada com mais de 18 anos com ensino fundamental completo, em 2000 era de 22,70%, em 2010 passou para 41,67%. Com o ensino médio completo a população economicamente ativa ocupada em 2000 era de 14,77%, e em 2010, 27,67%. A população urbana em 2000 era de 40,50%, no Censo de 2010 passou para 48,96%, já a população rural em 2000 era de 59,50%. Em 2010 51,04%.

Gráfico 56 - Vagas ofertadas por Eixo e curso técnico na cidade de passo do camaragibe pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

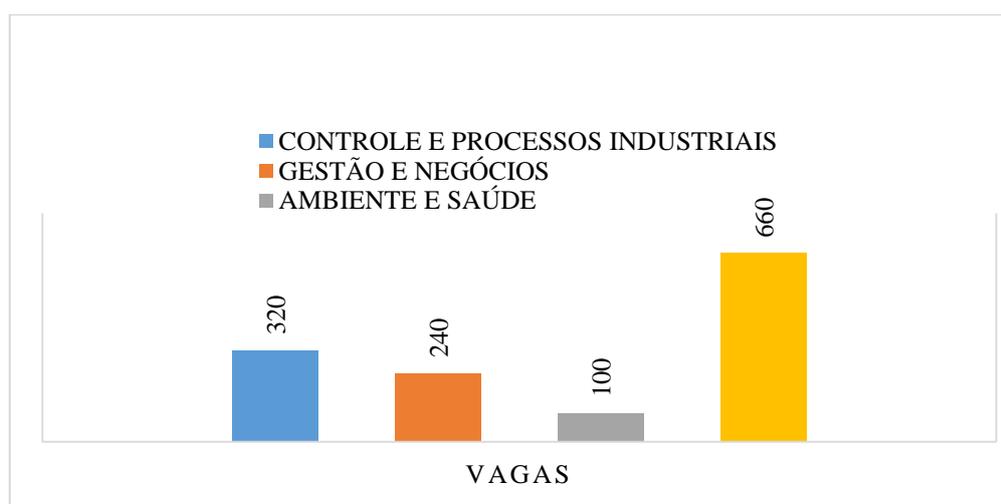
PORTO CALVO

Porto Calvo sedia a Usina Santa Maria, e é circunvizinhada por outras duas Usinas e uma Destilaria (Usina Camaragibe, Usina Santa Clotilde, Destilaria Porto Alegre). Em 2017 possui uma população estimada em 27.501 habitantes, obteve em 2010 o IDHM de 0,586.

Entre a população acima de 18 anos com ensino fundamental completo, em 2000 era de 16,45%, em 2010 passou para 32,97%. Na faixa etária entre 15 a 17 anos com fundamental completo, em 2000 o índice era de 8,14%, em 2010 passou para 43,64%, Entre os jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo, no Censo de 2000 o índice foi de 4,64%, já em 2010 passou para 27,31%, Na população acima de 25 anos com ensino fundamental completo e médio incompleto, em 2000 o índice era de 5,3%, em 2010 passou para 9,9%.

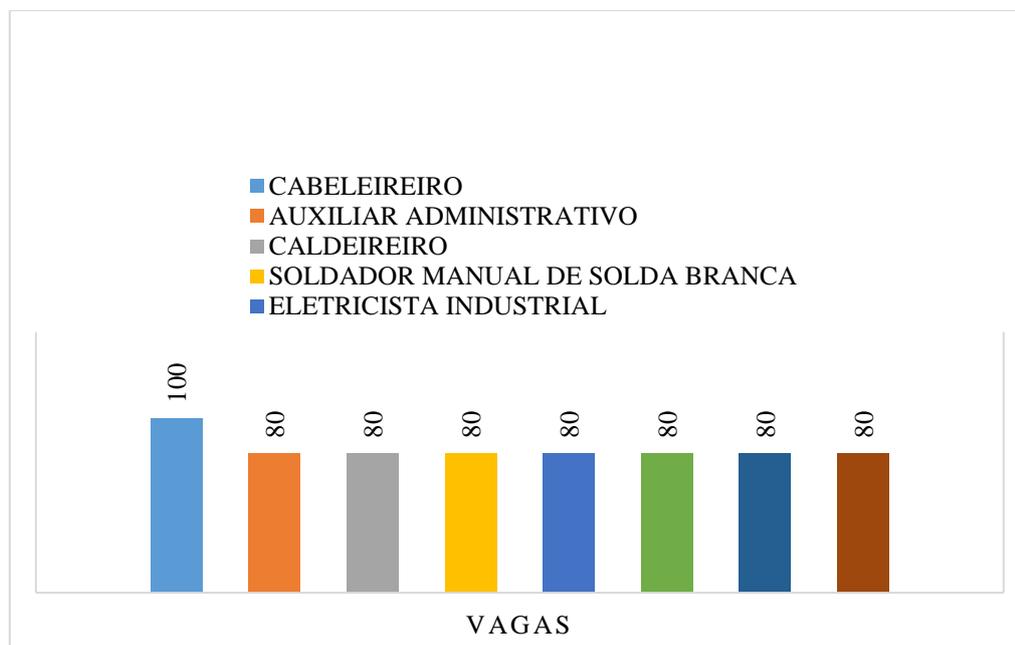
A População acima de 18 anos economicamente ativa desocupada, em 2010 o índice foi 8,7%. A população economicamente ativa ocupada com mais de 18 anos com ensino fundamental completo, em 2000 era de 22,70%, em 2010 passou para 41,67%. Com relação ao ensino médio completo a população economicamente ativa ocupada, em 2000, 14,77%, em 2010 passou para 27,67%. A população urbana em 2000 era 62,56% dos habitantes, em 2010 passou para 78,56%. Já a população rural em 2000 era de 37,44% e em 2010 caiu para 21,44%.

Gráfico 57 - Vagas ofertadas por Eixo FIC na cidade de Porto Calvo pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 58 - Vagas ofertadas por curso fic na cidade de Porto Calvo pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 59 - Vagas ofertadas por curso e eixo técnico na cidade de Porto Calvo pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

PORTO DE PEDRAS

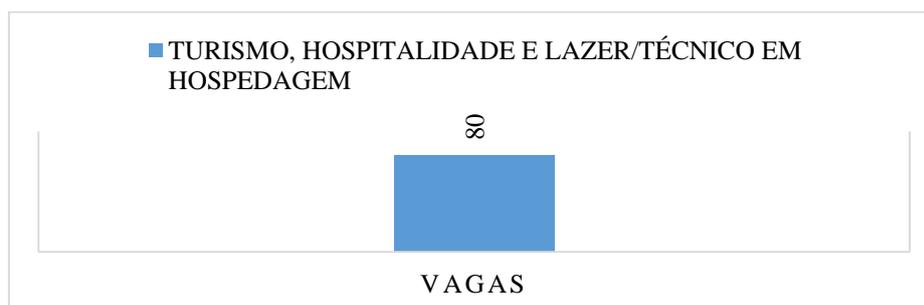
População estimada em 2017 de 7.965 habitantes, 92,2% das receitas são oriundas de fontes externas. O IDHM foi de 0,541 em 2010. Situada no litoral norte de Alagoas, Porto de Pedras possui potencial turístico.

A população acima de 18 anos ensino fundamental completo, em 2000 era de 10,71%, em 2010 passou para 25,71%. Na faixa etária de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo, em 2000 o índice era de 9,63%, em 2010 passou para 19,35%. Entre os jovens de

18 a 20anos com ensino médio completo, em 2000 o índice era de 4,02%, em 2010 o índice caiu para 3,08%. Na população acima de 25 anos com ensino fundamental completo e médio incompleto, em 2000 o índice era de 5,3%, em 2010 passou para 9,9%.

População acima de 18 anos economicamente ativa desocupada em 2010 o índice era de 8,7%. Na relação com a educação, a população economicamente ativa ocupada acima de 18 anos com ensino fundamental completo, no Censo de 2000 era 22,70%, em 2010 passou para 41,67%. População economicamente ativa ocupada com ensino médio completo, em 2000, 14,77%, em 2010 passou para 27,67%. A população urbana em 2000 era 50,77% dos habitantes, e em 2010 passou a ser 56,92%. A população rural em 2000 era 49,23% dos habitantes e em 2010 passou para 43,08%.

Gráfico 60 - Vagas ofertadas por curso e eixo técnico na cidade de Porto de Pedras pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 61 - Vagas ofertadas por curso e eixo Fic na cidade de Porto de Pedras pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

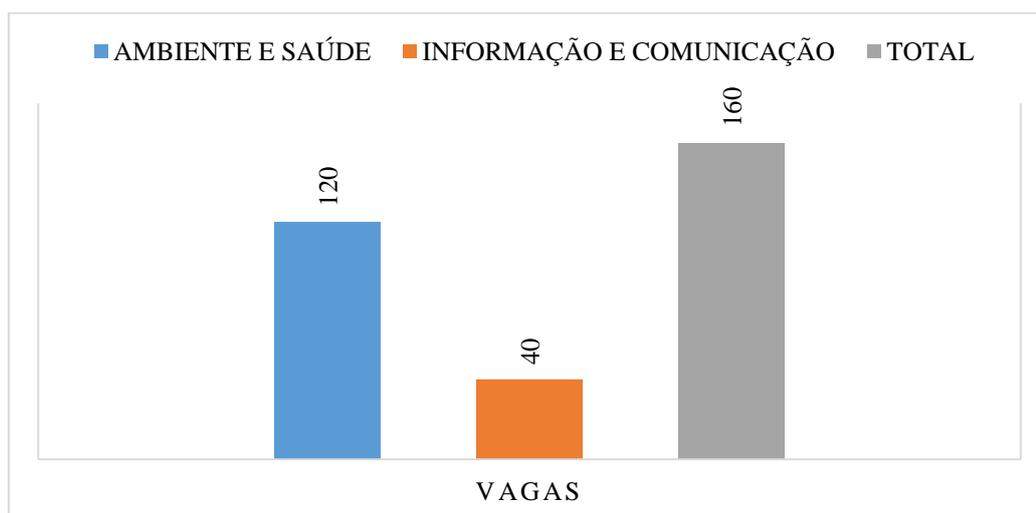
VIÇOSA

População estimada em 2017 de 26.143 habitantes, 84,7 das receitas são oriundas de fontes externas. O IDHM de 2010 foi de 0,586.

Em Viçosa, a população com mais de 18 anos que possui o ensino fundamental completo, no Censo de 2000 o índice era de 16,52%, em 2010 o índice subiu para 33,74%. Na faixa etária entre 15 a 17 anos com fundamental completo, em 2000 era de 11,32%. No censo de 2010 subiu para 39,43%. Entre os jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo, em 2000 o índice era de 6,51%, em 2010 passou para 28,41%. Na população acima de 25 anos com ensino fundamental completo e médio incompleto, em 2000 era 7,0%, no Censo de 2010 passou para 10,8%.

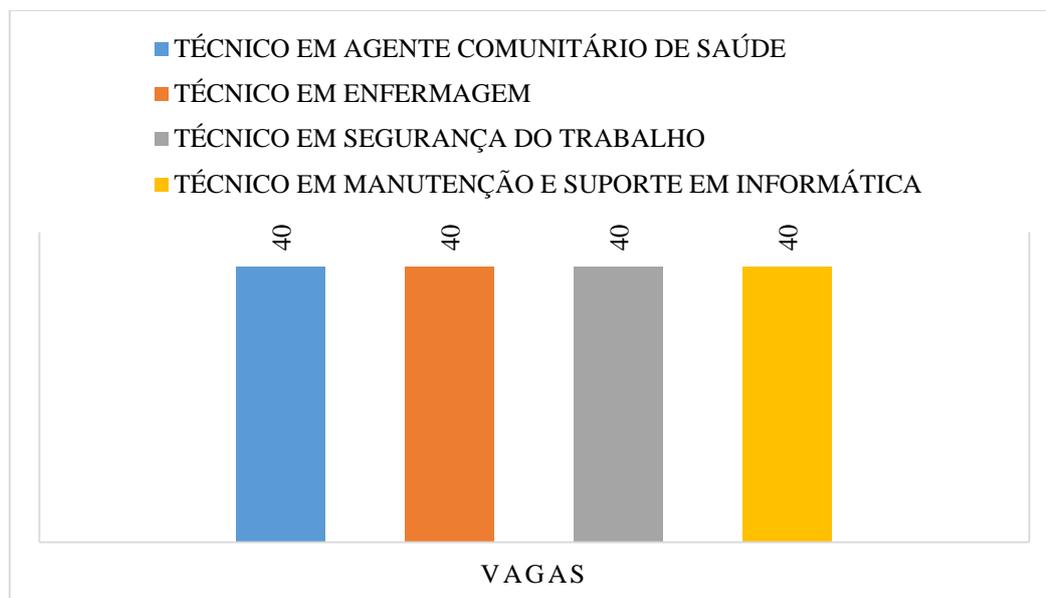
A população acima de 18 anos economicamente ativa desocupada em 2010 teve o índice de 17,6%. Na relação com a educação, a população economicamente ativa ocupada acima de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo, em 2000 era de 22,14%, e em 2010 passou para 41,55%, A população economicamente ativa ocupada com ensino médio completo, em 2000 era de 12,17% e em 2010 passou para 27,93%. A população urbana em 2000 eram 67,06% dos habitantes, em 2010 passou para 72,08%, já a população rural em 2000 eram 32,94% dos habitantes, em 2010 passou a ser 27,92%.

Gráfico 62 - Vagas ofertadas por Eixo técnico na cidade de Viçosa pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 63 - Vagas ofertadas por Curso técnico na cidade de Viçosa pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

PARIPUEIRA

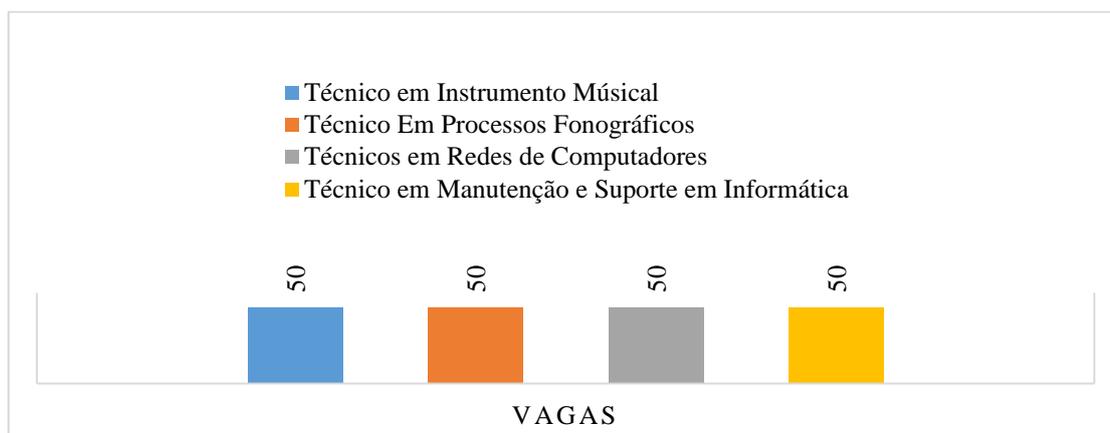
População estimada em 2017 de 13.252 habitantes, 94,7% das receitas são oriundas de fontes externas. O IDHM de 2010 foi de 0,605.

A população acima de 18 anos com ensino fundamental completo, em 2000 era de 19,16%, em 2010 subiu para 36,0%. Na faixa etária de 15 a 17 anos com fundamental completo, em 2000 era de 12,93% e em 2010 passou para 40,62%. Na faixa de jovens entre 18 a 20anos com médio completo, em 2000 o índice em 2,71%, no Censo de 2010 subiu para 27,35%. A população acima de 25 anos com ensino fundamental completo e médio incompleto, em 2000 o índice foi de 5,3%, e em 2010 passou para 9,9%.

A população acima de 18 anos economicamente ativa desocupada, em 2010 foi de 8,7%. Na relação com a educação, a população economicamente ativa ocupada acima de 18 anos com ensino fundamental completo, em 2000 foi de 22,70%, em 2010 passou para 41,67%. A população economicamente ativa ocupada com ensino médio completo, em 2000 o índice foi de 14,77 e em 2010 passou para 27,67%.

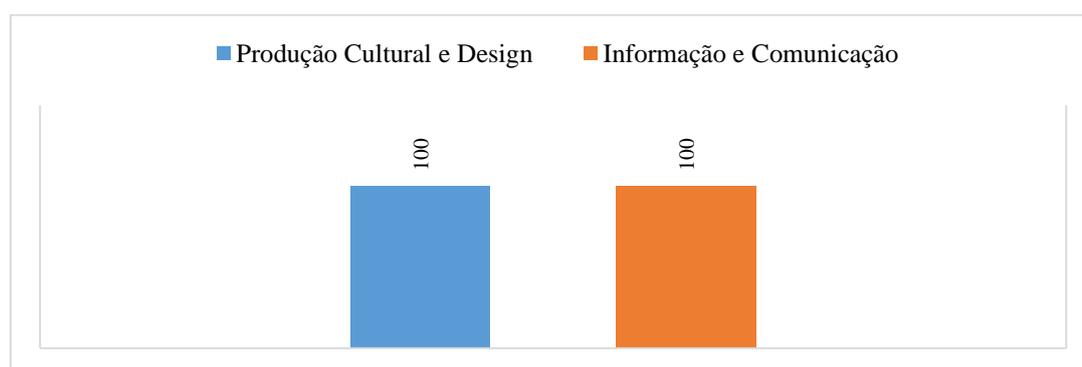
A população urbana em 2000, 88,02% dos habitantes, em 2010, 88,56%, já a população rural em 2000 era 11,98% dos habitantes e em 2010, 11,44%.

Gráfico 64 - Vagas ofertadas por curso técnico na cidade de Paripueira pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 65 - Vagas ofertadas por eixo técnico na cidade de Paripueira pelo PRONATEC 2014.1



Fonte: LIMA, 2017.

DELMIRO GOUVEIA

A cidade de Delmiro Gouveia é conhecida nacionalmente pela sua experiência de implantação no início do século XX de uma fábrica de tecidos e uma usina hidrelétrica em pleno Sertão de Alagoas. Possui hoje uma população estimada em 2017 de 52.597 habitantes, 94,7% das receitas são oriundas de fontes externas. Em 2010 o IDHM foi de 0,612.

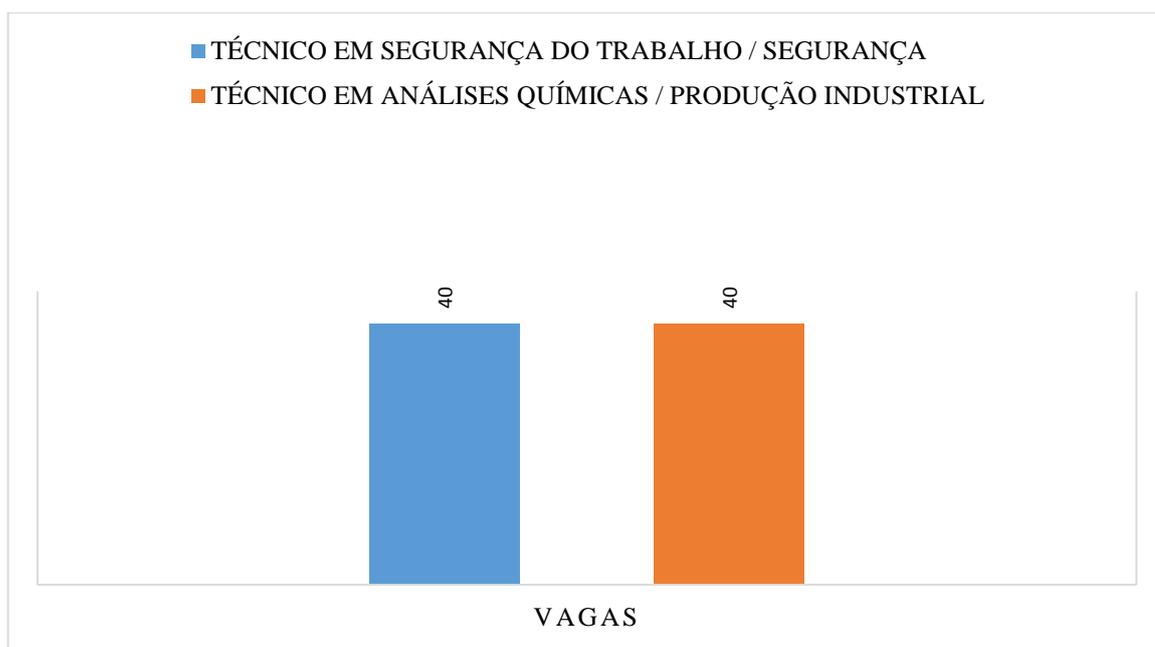
A população acima de 18 anos com ensino fundamental completo, no Censo de 2000 foi de 18,50%, em 2010 passou a 34,28%. Na faixa etária 15 a 17 anos com ensino fundamental completo, em 2000 o índice foi 12,94% e em 2010 passou a 39,56%. Entre os jovens de 18 a 20 anos com médio completo, em 2000 o índice era de 4,84%, em 2010 passou

para 23,04%. A população acima de 25 anos com ensino fundamental completo e médio incompleto, em 2000 teve o índice de 5,3%, em 2010 o índice foi de 9,9%.

População acima de 18 anos economicamente ativa desocupada, em 2010 teve o índice de 8,7%. Na relação com a educação a população economicamente ativa ocupada com acima de 18 anos com ensino fundamental completo, em 2000 o índice foi de 22,70% e em 2010 passou a 41,67%. A população economicamente ativa ocupada com ensino médio completo, em 2000, 14,77%, e em 2010, 27,67%.

A população urbana em 2000 era 79,03% dos habitantes, em 2010 passou para 72,47%. A população rural em 2000 era 20,97% dos habitantes e em 2010, 27,53%.

Gráfico 66 - Vagas por curso e eixo técnico no PRONATEC 2015.1 na cidade de Delmiro Gouveia



Fonte: LIMA, 2017.

SANTANA DO MUNDAÚ

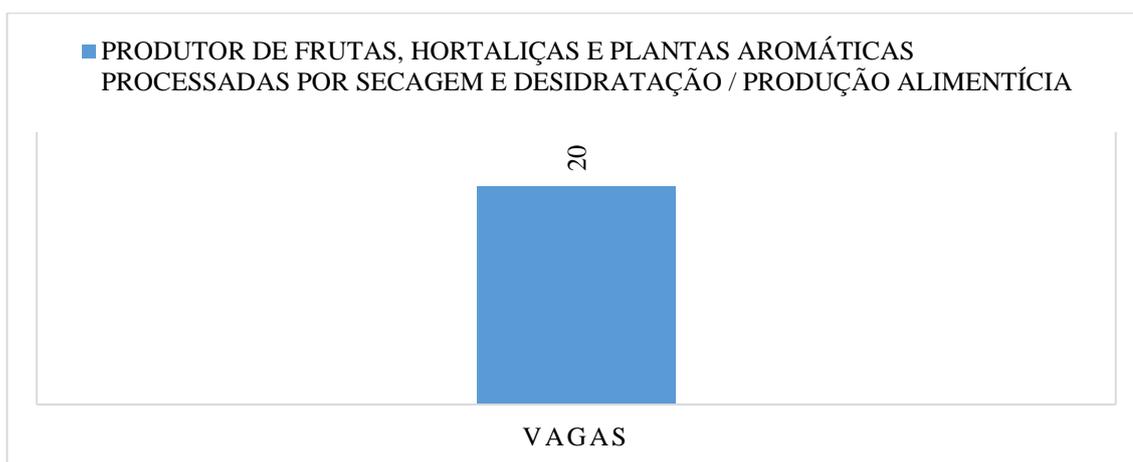
População estimada em 2017 de 10.899 habitantes, 85,6% das receitas são oriundas de fontes externas. Cidade vizinha as Usinas Coruripe e Usina Serra Grande, em 2010 obteve o IDHM de 0,591.

Os índices da população acima de 18 anos que possuem o ensino fundamental completo, em 2000 era de 11,06%, em 2010 passou para 23,67%. Na faixa etária dos 15 a 17 anos com ensino fundamental completo, em 2000 o índice foi de 7,66%, em 2010 subiu para 20,63%. Entre os jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo, em 2000 teve o número pífio de 1,71%, e em 2010 subiu para 15,87%. A população acima de 25 anos com ensino fundamental completo e médio incompleto, no Censo de 2000 foi de 5,0%, em 2010 o índice variou pouco 6,8%.

A população acima de 18 anos economicamente ativa desocupada, em 2010 era de 7,0%, a população economicamente ativa ocupada acima de 18 anos com ensino fundamental completo, em 2000 o índice foi de 14,38%, em 2010 subiu para 24,46%, a população economicamente ativa ocupada com ensino médio completo, em 2000 o índice era de 7,03% e em 2010 passou para 16,30%.

População Urbana em 2000 era 52,33% de habitantes, e em 2010 oscilou para baixo 51,62%. A população rural em 2000 47,67% dos habitantes e em 2010 passou a 48,38%.

Gráfico 67 - Vagas por curso e eixo técnico no PRONATEC 2015.1 na cidade de Santana do Mundaú



Fonte: LIMA, 2017.

UNIÃO DOS PALMARES

Cidade conhecida por ser a região que abriga a Serra da Barriga, onde era sediado o Mocambo dos Macacos, a capital do Quilombo dos Palmares. A cidade sedia a Usina

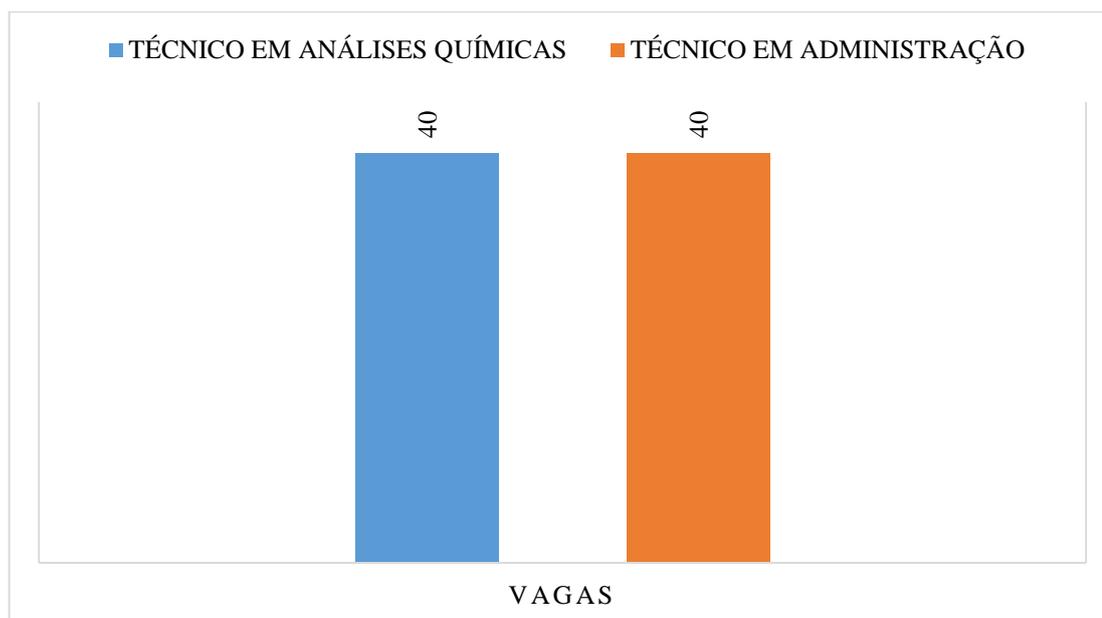
Laginha. Possui uma população estimada em 2017 de 66.477 habitantes, e 86,9% das receitas são oriundas de fontes externas. Em 2010 obteve o IDHM de 0,593.

A população acima de 18 anos com o ensino fundamental completo, em 2000 apresentava o índice de 11,97%, no Censo de 2010 passou para 31,27%. Na faixa etária de 15 a 17 anos com o ensino fundamental completo, em 2000 o índice 9,43%, em 2010 subiu para 33,19%. A faixa de jovens entre 18 a 20 anos com o ensino médio completo em 2000 foi de 6,65%, em 2010 passou para 19,27%. A população acima de 25 anos com ensino fundamental completo e médio incompleto, no Censo de 2000 foi de 7,4% passando em 2010 para 9,5%.

População acima de 18 anos economicamente ativa desocupada em 2010 teve o índice de 12,0%. Na relação com a educação a população economicamente ativa ocupada acima de 18 anos com ensino fundamental completo, no Censo de 2000 24,52% e em 2010 passou para 39,14%. A população economicamente ativa ocupada com ensino médio completo, em 2000 o índice foi de 14,26%, e em 2010 passou para 27,01%.

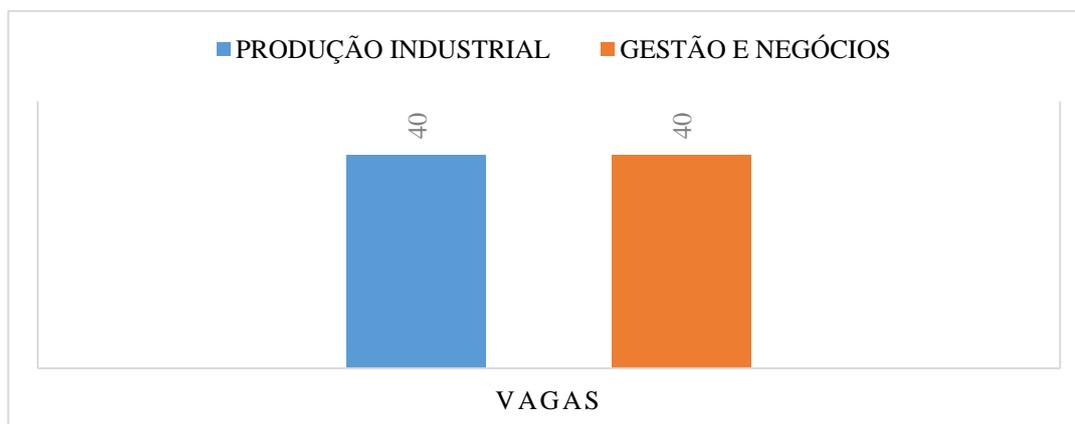
A população urbana em 2000 era 64,60% dos habitantes, e em 2010 passou para 76,42%. Já a população rural em 2000 era 35,40%.dos habitantes, e em 2010 caiu para 23,58%.

Gráfico 68 - Vagas por curso técnico no PRONATEC 2015.1 na cidade de União dos Palmares



Fonte: LIMA, 2017.

Gráfico 69 - Vagas por Eixo técnico no PRONATEC 2015.1 na cidade de União dos Palmares



Fonte: LIMA, 2017.

Dados do PRONATEC do IFAL – Instituto Federal de Alagoas

Os Institutos Federais organizam os cursos do Pronatec de forma diferenciada das Secretarias de Estado da Educação.

Os IFs ofertam cursos de acordo com os demandantes, que em sua totalidade são órgãos ou autarquias públicas federais, regulamentado pela Resolução Nº 61 de 11 de novembro de 2011, art.º 5º Inciso IV, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

É importante destacar que de acordo com a citada Resolução nº 61, os IFs são apenas executores dos cursos do pronatec, sendo demandantes (com direito a receber recursos do FNDE), as SEEs, o Sistema S, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, os Ministérios do Trabalho e Emprego – MET; do Desenvolvimento Social e Combate a Fome - MDS; da Defesa –MD; do Turismo – Mtur. Um mesmo órgão demandante pode financiar o mesmo curso em cidades diferentes. Os dados levantados no sistema BI-SISTEC detalham os cursos ofertados de forma diferente, mas com maior riqueza de detalhes, exceto pelas cidades e vagas oferecidas.

Um fato a chamar a atenção é que tanto a SEE/AL quanto o sistema Bi-Sistec utilizado pelo IFAL, praticamente não trabalham com índices de desistência ou de reprovação. Na SEE/AL essa situação é mais nítida quando da coleta de dados inexistia tais informações, o número de vagas ofertadas são consideradas o número de alunos concluintes. No caso do

IFAL, só é possível observar alguma desistência no período que eles denominam de “pré-matrícula”. Porém conseguimos nas entrelinhas do Bi-Sistec fazer um levantamento do número de abandonos e tabulamos formatando os números e confeccionando tabelas para melhor visualização.

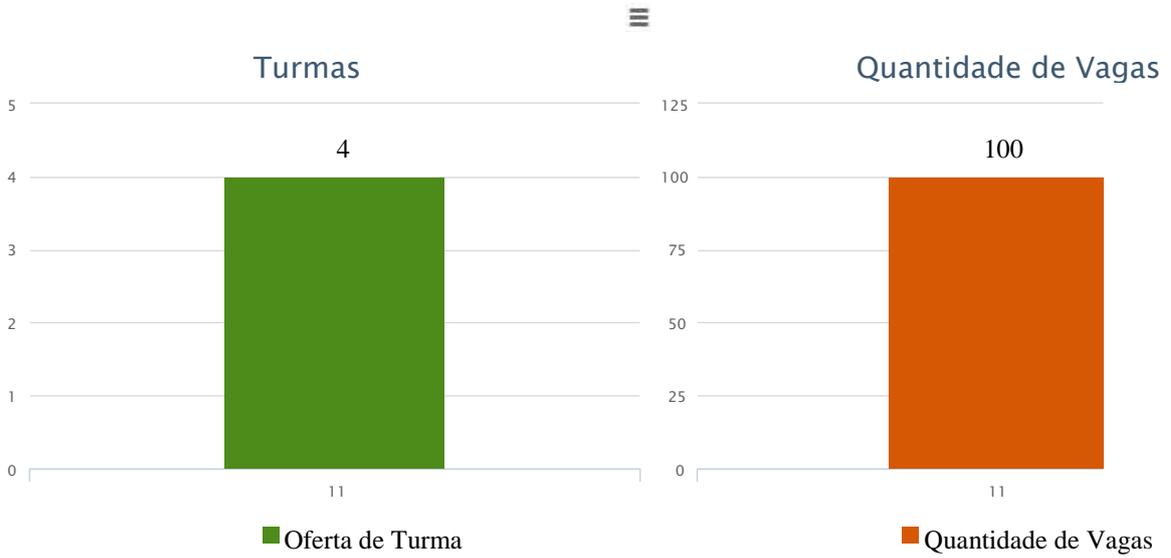
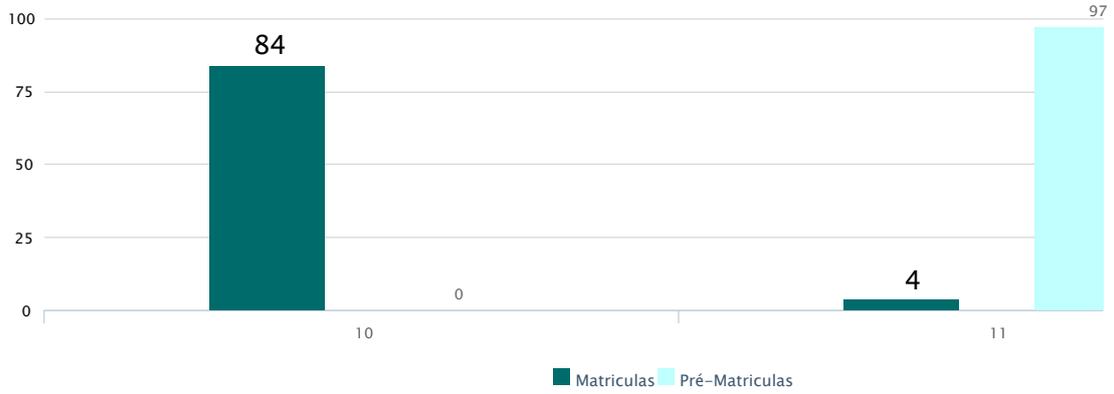
O Bi-Sistec é rico em detalhes, mas estanhamos que justamente esses números que são incômodos para qualquer gestor de programas, especialmente para gestores educacionais, não se encontram tabulados em forma de gráficos, mas aparecem de forma sutil de maneira que um pesquisador desatento poderia não conseguir observar esses números.

Reiteramos que os IFs, através do Bi-Sistec apresentam os cursos de forma geral, sem necessariamente separar por cidades, portanto temos os números de cursos oferecidos de forma geral no Estado de Alagoas. Seria leviano de nossa parte afirmar se é uma falha da concepção do sistema ou se é uma falha no abastecimento dos dados no próprio sistema.

Pronatec – Fic - Concomitante -2013

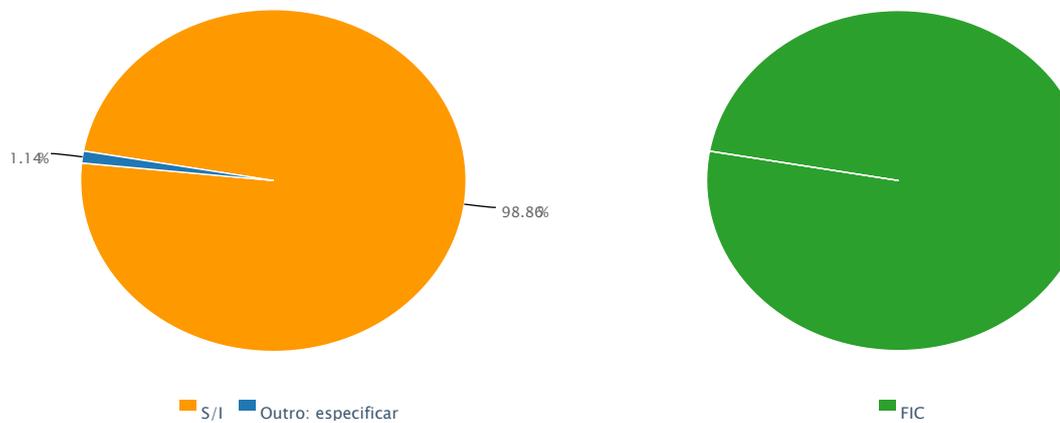
Total -88

Gráfico 70 – Formação Inicial e Continuada



Fonte: BI-SISTEC

Gráfico 71 - Matrículas por Tipo de Beneficiário - Matrículas por Tipo de Curso



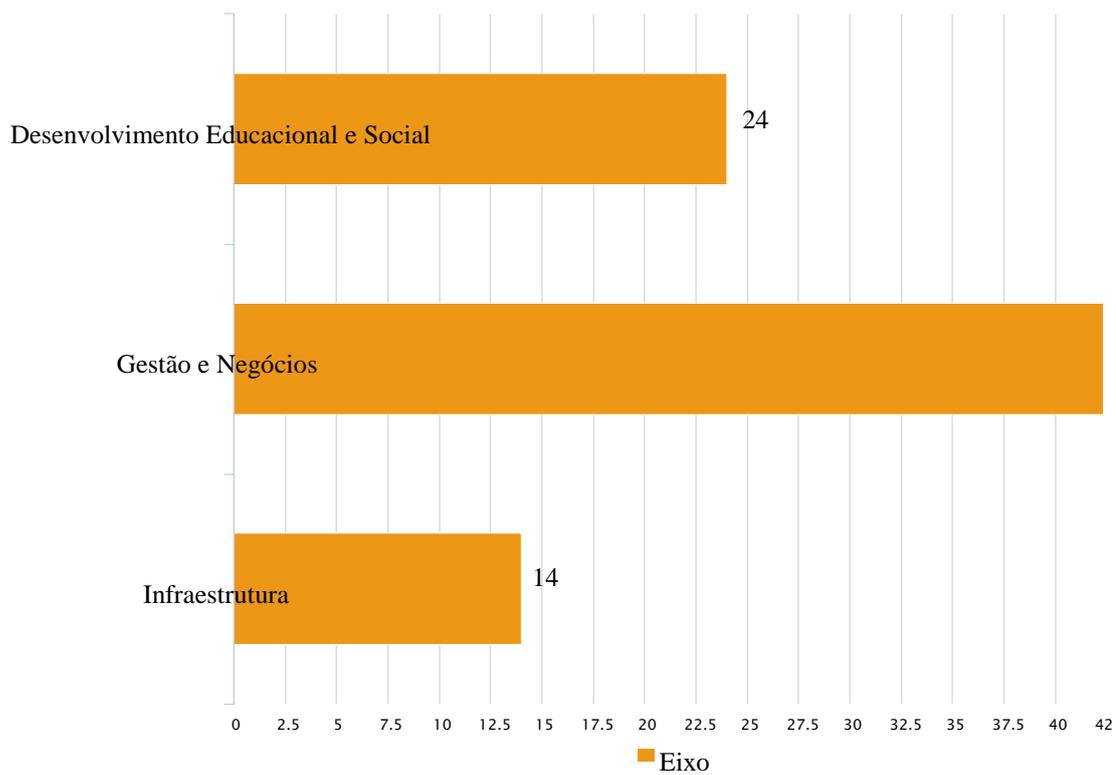
Fonte: BI-SISTEC

Tabela 10 – Tabela – Matrícula por situação de aluno

SITUAÇÃO	TOTAL
ABANDONO	12
CANCELAMENTO	02
FREQ.INSUFICIENTE	18
CONCLUÍDA	56
TOTAL	88

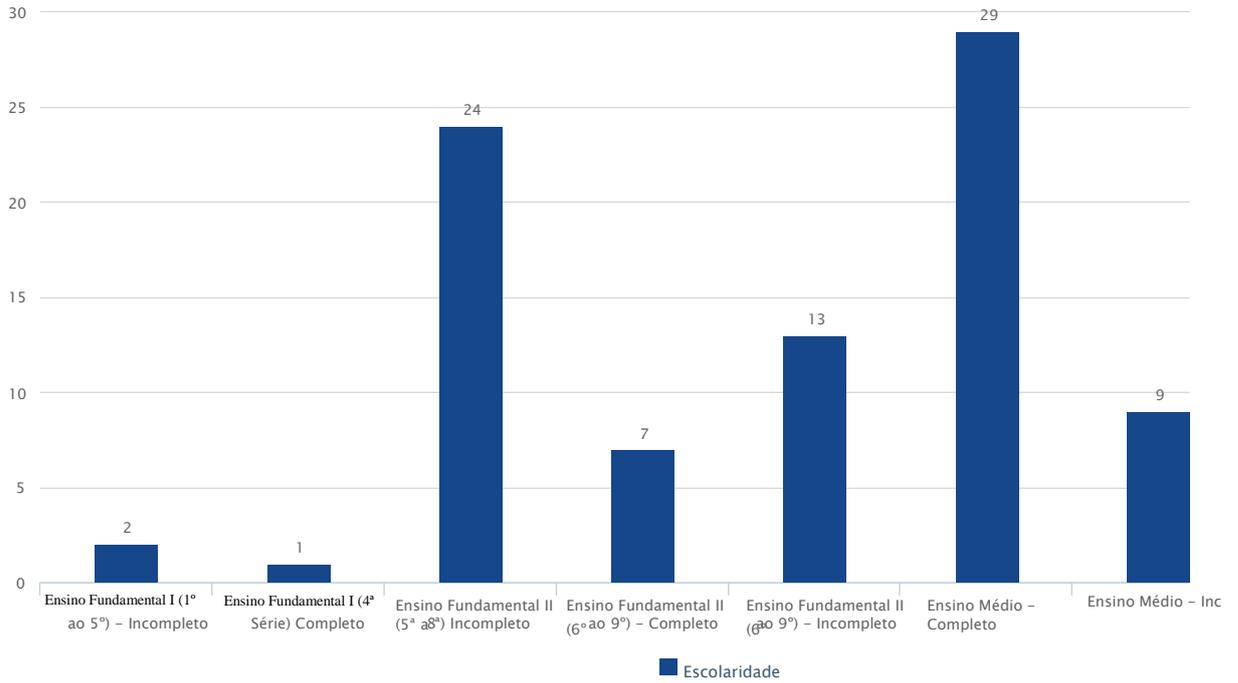
Fonte: Bi-Sistec

Gráfico 72 - Matrícula por Eixo Tecnológico



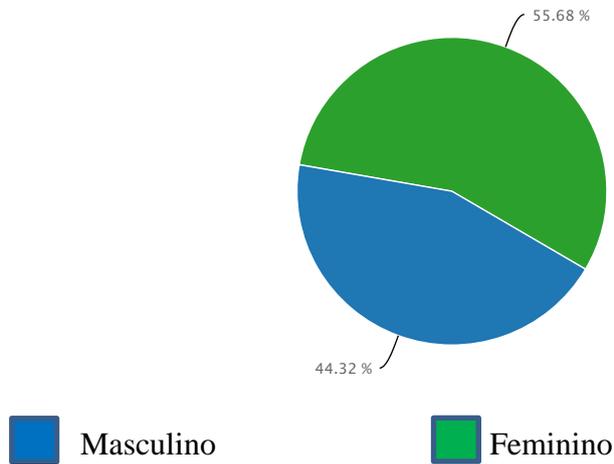
Fonte: Bi-Sistec

Gráfico 73 - Matrícula por Escolaridade



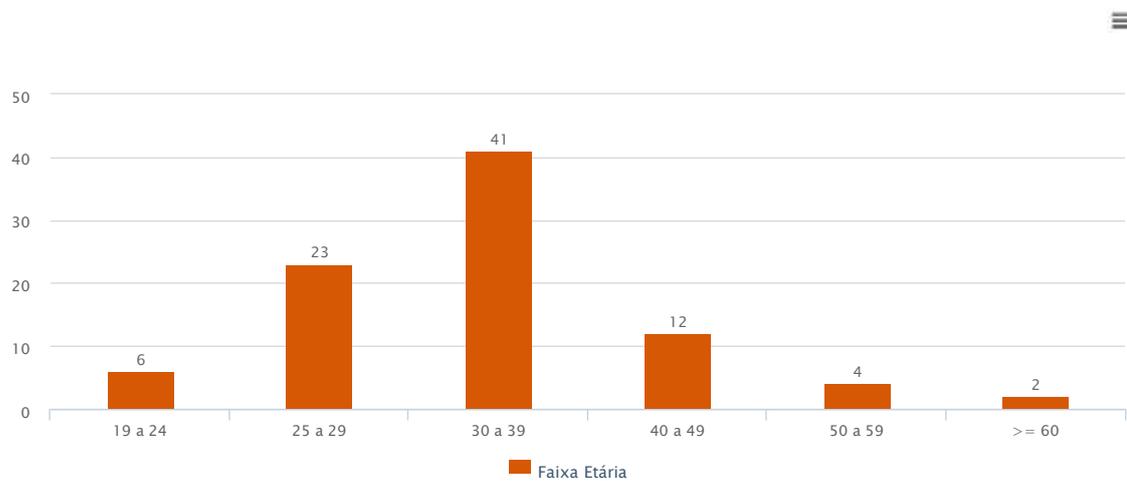
Fonte: Bi-Sistec

Gráfico 74 - Matrículas por Sexo



Fonte: BI-SISTEC

Gráfico 75 - Matrículas por Faixa Etária



Fonte: BI-SISTEC

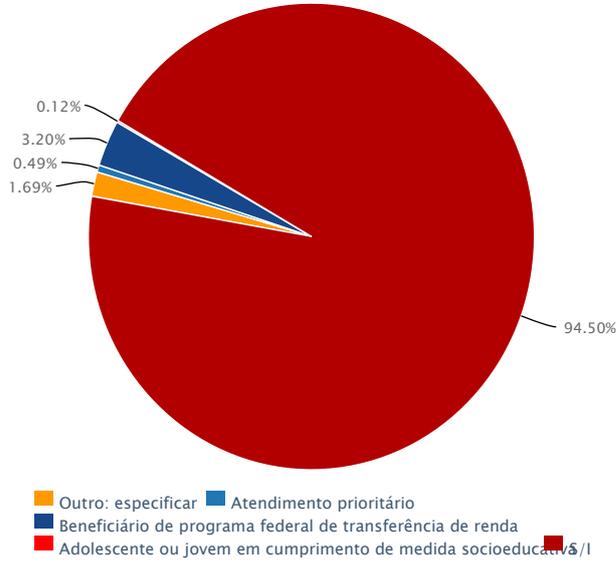
Gráfico 76 - Pronatec – Fic-Concomitante -2014



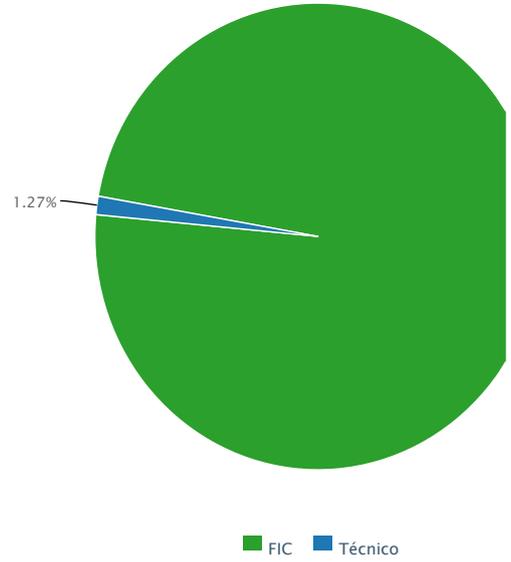
Fonte: BI-SISTEC

Gráfico 77 – Fic por beneficiário e curso - 2014

Matrícula por beneficiário



Matrícula por tipo de Curso

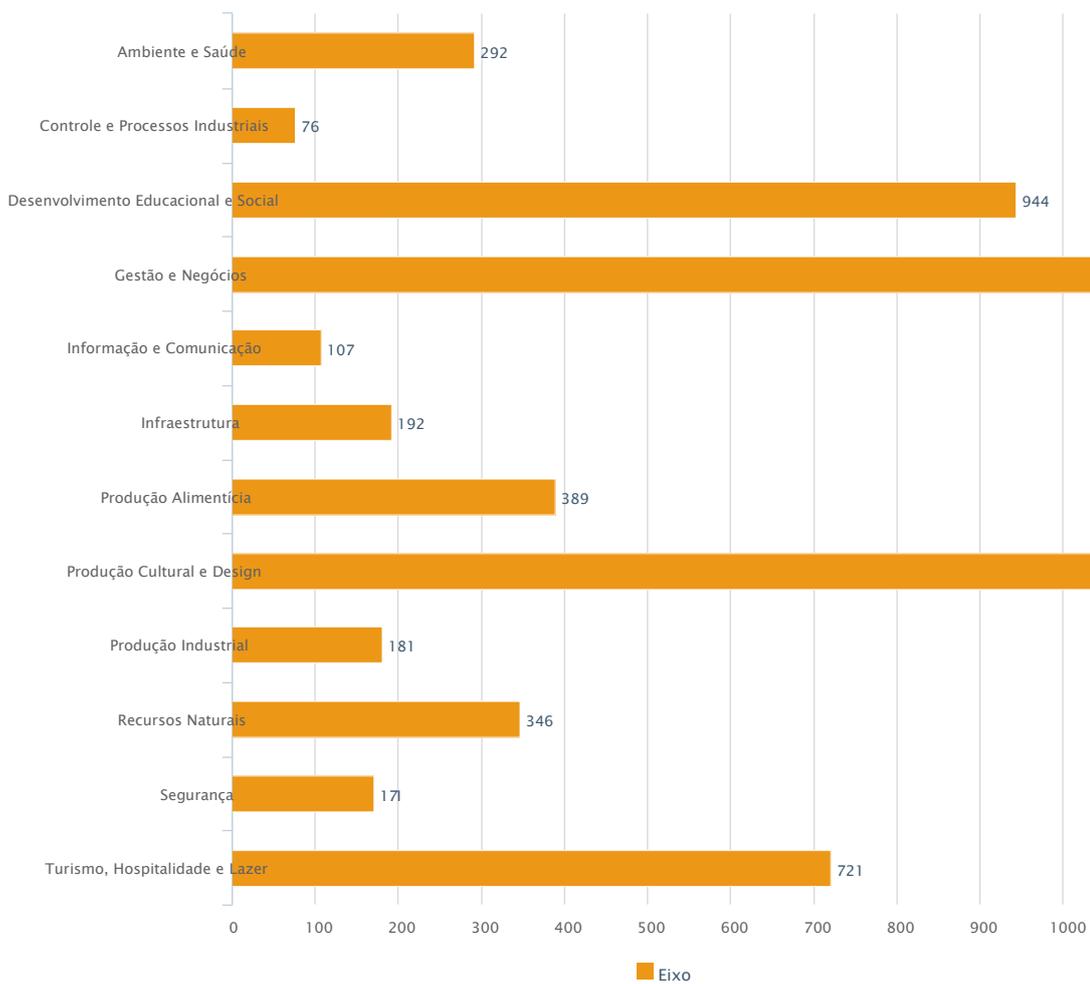


SITUAÇÃO	TOTAL
ABANDONO	12
CANCELAMENTO	92
FREQ.INSUFICIENTE	65
EM CURSO	61
INTEGRALIZADA	01
REPROVADA	225
TRANCADA	08
TRANSFERÊNCIA	01
CONCLUÍDA	4.334
TOTAL	5.743

SITUAÇÃO	TOTAL
ABANDONO	956
FREQ.INSUFICIENTE	65
EM CURSO	61
INTEGRALIZADA	01
INTERROMPIDA	101
CONCLUÍDA	4.560
TOTAL	5.743

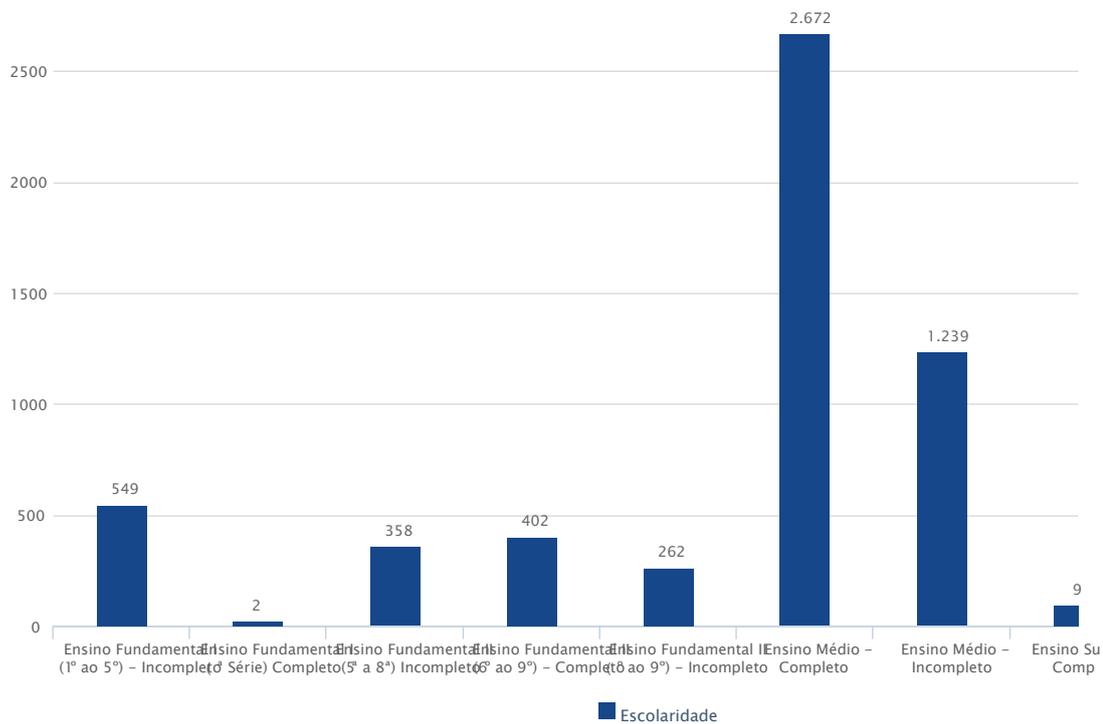
Fonte: BI-SISTEC

Gráfico 78 - Matrícula por Eixo Tecnológico



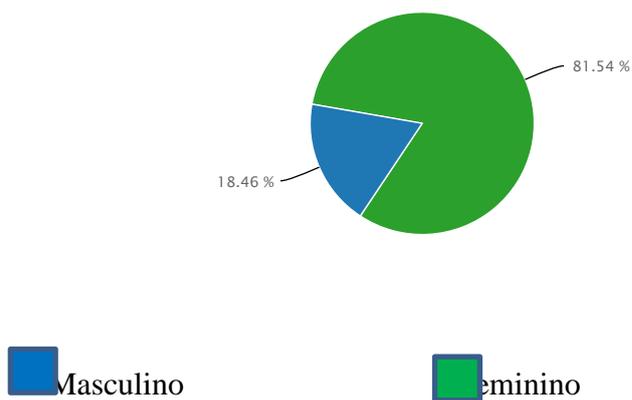
Fonte: BI-SISTEC

Gráfico 79 - Matrícula por Escolaridade



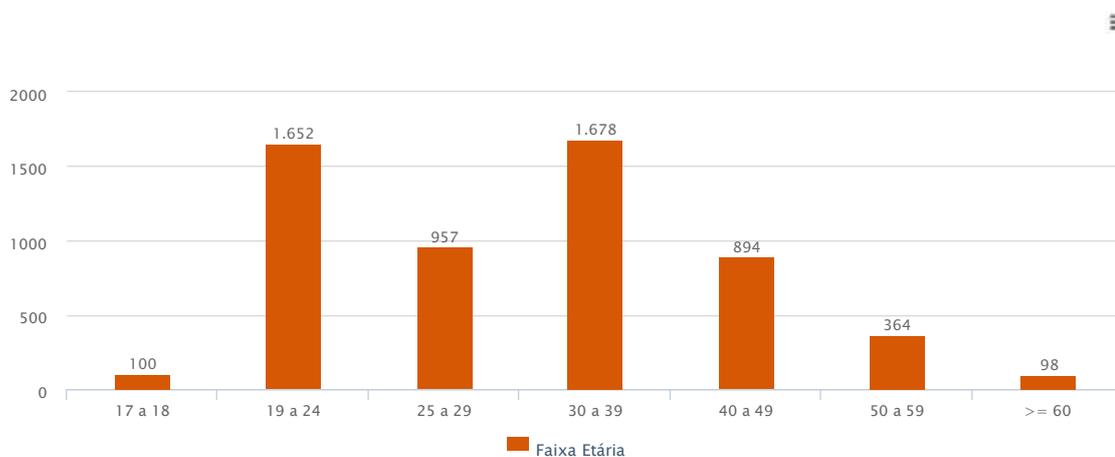
Fonte: BI-SISTEC

Gráfico 80 - Matrícula por sexo



Fonte: BI-SISTEC

Gráfico 81 - Matrículas por Faixa Etária

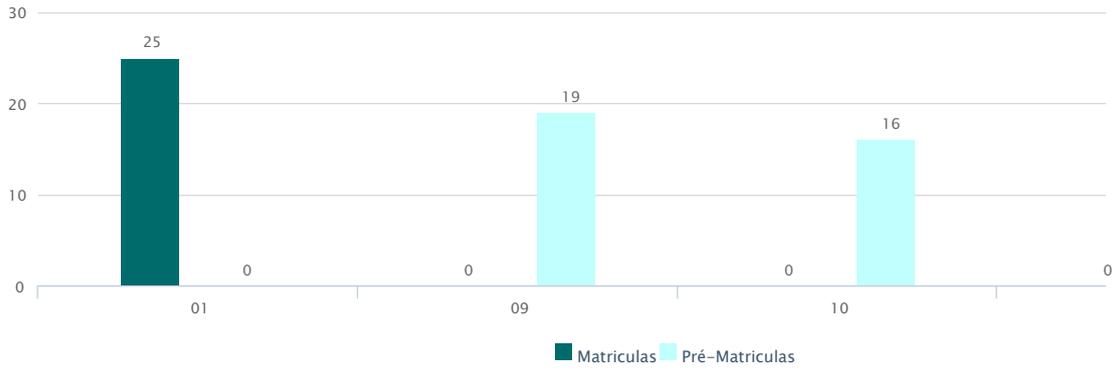


Fonte: BI-SISTEC

Pronatec – Fic-Concomitante -2015⁵⁵

⁵⁵ Em 2015 o IFAL ofereceu apenas um curso do Pronatec na cidade de Piranhas, alto sertão de Alagoas.

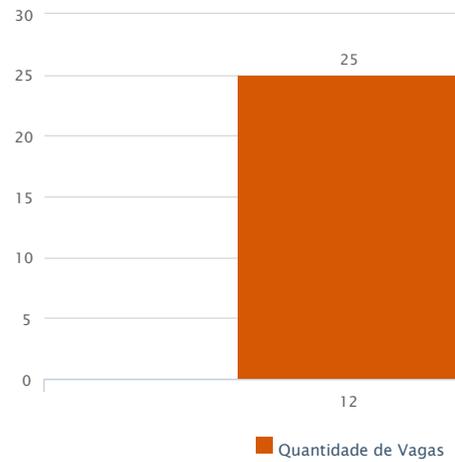
Gráfico 82 - Pré-matrículas e Matrículas



Oferta de Turmas



Quantidade de Vagas por Mês



Matrícula por tipo de Beneficiário

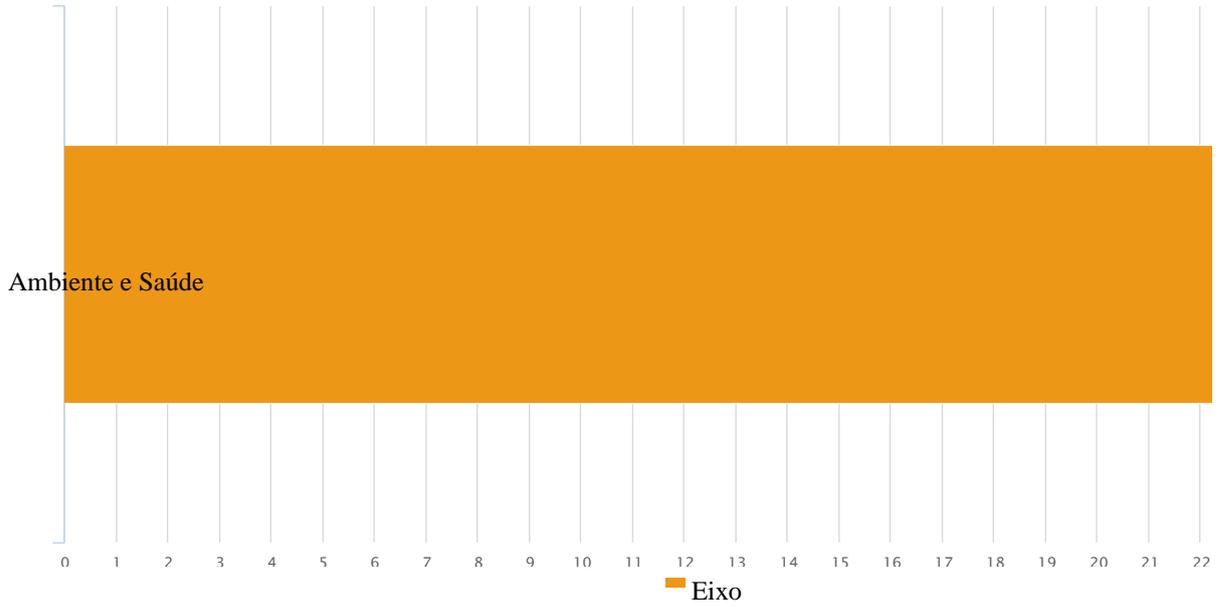
SITUAÇÃO	TOTAL
CANCELAMENTO	05
CONCLUÍDA	20
TOTAL	25

Matrícula por tipo de Curso

SITUAÇÃO	TOTAL
INTERROMPIDA	05
CONCLUÍDA	20
TOTAL	25

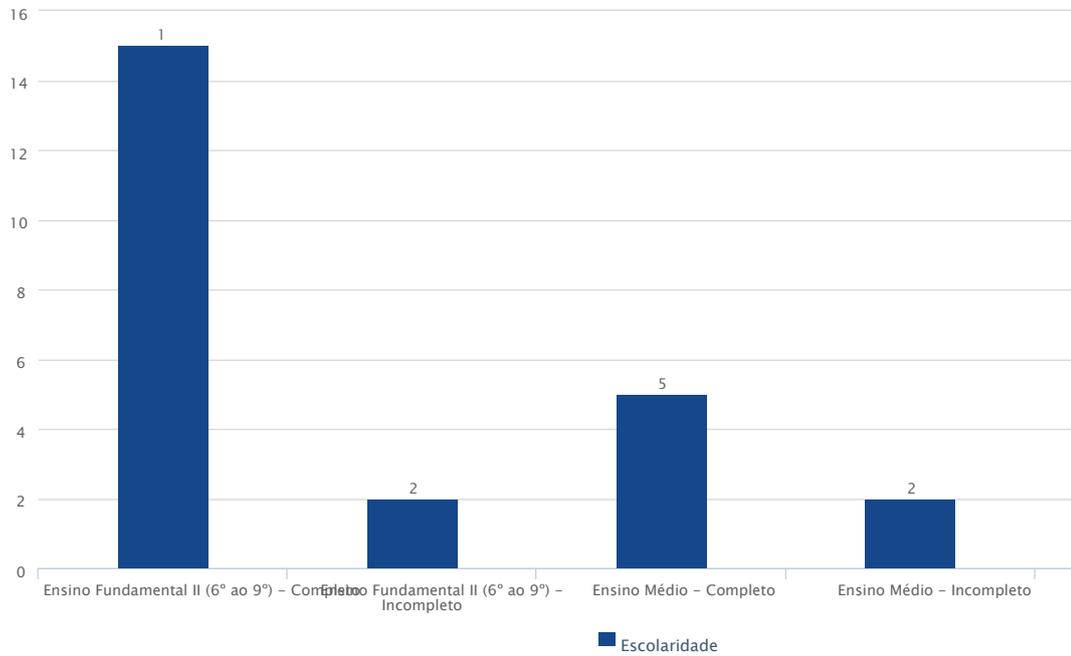
Fonte: BI-SISTEC

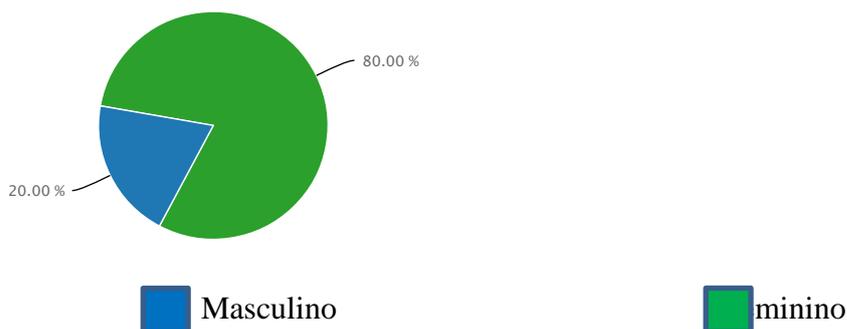
Gráfico 83 - Matrícula por Eixo Tecnológico



Fonte: BI-SISTEC

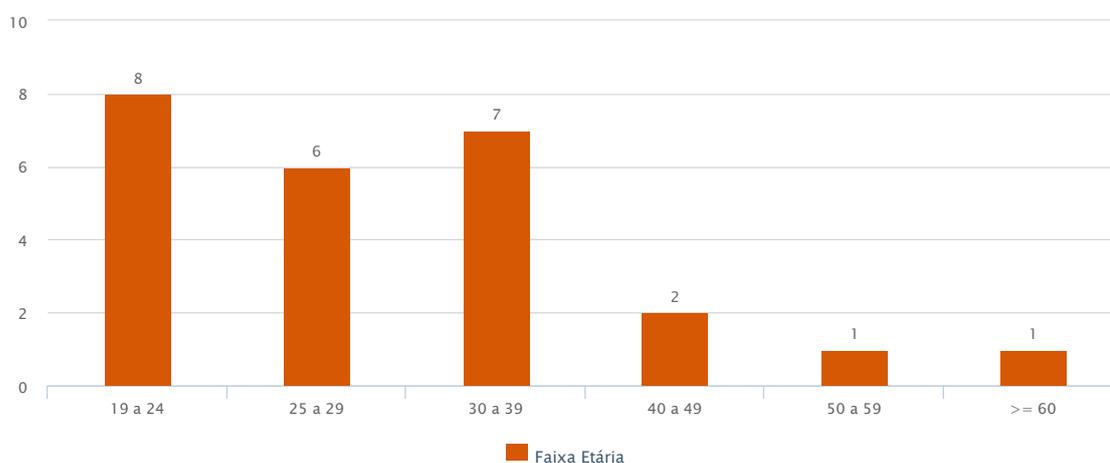
Gráfico 84 - Matrícula por Escolaridade





Fonte: BI-SISTEC

Gráfico 85 - Matrícula por faixa etária



Fonte: BI-SISTEC

4.4 Governo Temer e o estreitamento das possibilidades da formação técnica

Planejado para ser o programa de formação profissional da “Pátria educadora” do segundo governo Dilma Rousseff, o Pronatec, instituído através da Lei n.º 12.513/2011, apresentou-se como inovador, mas configura-se como um programa na linha de continuidades das reformas educacionais, especialmente da educação profissional em nível técnico.

O Pronatec, com continuidades e discontinuidades, segue as reformas do ensino profissional iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso em 1997, com a desarticulação entre o ensino médio e o ensino técnico, oficializada através do Decreto 2208/1997. Vale lembrar que a própria Lei 9394/1996 – LDB, possui uma redação vaga sobre a educação

profissional, o que possibilitou uma reforma que esvaziava os currículos dos atuais IFs das disciplinas consideradas não técnicas (História, Filosofia, Geografia, Sociologia, etc.).

Desde as reforma universitária do final dos anos 1960 e a reforma da educação de primeiro e segundo graus do início dos anos de 1970, a ordem era conter a pressão da classe trabalhadora pelo acesso a educação em nível superior e a educação profissional de nível técnico foi apresentada como alternativa a esta pressão. Desde os governos militares, devido a qualidade das antigas escolas técnicas (hoje IFs) muitos filhos da classe trabalhadora utilizavam o acesso ao ensino das ETFs para ascender ao nível superior, o que para o governo acabava esvaziando o sentido de ser das ETFs. Porém, só no final da década de 1990 será apresentada a solução para o suposto esvaziamento da educação profissional com a desarticulação entre o ensino médio e ensino técnico.

Importante destacar, que a desarticulação entre as modalidades de ensino num momento histórico conjuntural de desemprego e reestruturação produtiva, acabou elitizando parte dos atuais IFs, já que os filhos da classe trabalhadora não possuíam condições econômicas para estudar em dois horários em diferentes escolas, num horário as disciplinas básicas, no outro as disciplinas técnicas, isso no caso do estudantes que “optassem” por cursar o ensino técnico concomitante ao ensino médio.

No ímpeto de implantar o projeto neoliberal em todas as esferas da sociedade brasileira, e a educação não poderia ficar de fora, o governo FHC acabou criando mais distorções do ponto de vista do capital que soluções, visto que com a elitização dos IFs a formação de técnico de nível médio continuou formando profissionais que não atuavam nas áreas de suas formações e continuariam a buscarem as universidades como forma de ascensão social.

Em 2002 o Partido dos Trabalhadores assume o poder político via eleição presidencial de Luis Inácio Lula da Silva, dois anos após a chegada ao poder o governo Lula revoga o decreto 2208/97, através do decreto 5154/2004 rearticulando o ensino médio e o ensino técnico, a ênfase da divulgação do novo decreto foi a rearticulação. Mas, junto com a rearticulação foi criada formas diferentes de rearticulação, integrada, concomitante e subsequente. O que criou condições para a oferta de educação profissional em nível técnico por entidades privadas, pois ao mesmo tempo em que o governo retornou com a formação integrada, também reconhecia a formação mais curta com o oferecimento apenas das disciplinas consideradas técnicas. Com cursos mais curtos, o ensino técnico, e também o

tecnológico, tornou-se um negócio atrativo para a iniciativa privada. Porém ainda faltava algo para completar a articulação não no campo pedagógico, mas no campo do financiamento da formação profissional. Esse passo foi dado pelo governo Dilma Rousseff.

Com a instituição do Pronatec, o Governo Dilma Rousseff, criou as condições legais para o financiamento de entidades privadas na oferta da educação profissional. É importante sempre destacarmos que diferente do governo FHC onde as privatizações e ou desmonte do patrimônio público acontecia explicitamente. Nos governos do Partido dos Trabalhadores, o Estado caminha sempre em parcerias com a iniciativa privada, de preferência financiando-a e ou facilitando sua atuação. O Pronatec no seu marco legal autoriza a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, porém a privatização não acontece apenas nas transferências dos recursos, mas também no atendimento das necessidades do capital na qualificação específica da força de trabalho.

Uma fábrica ou um setor da economia pode implantar um processo de reestruturação produtiva e utilizar-se de recursos públicos para requalificar os trabalhadores que continuarão trabalhando no setor ou ofertar novos cursos para os trabalhadores que serão demitidos. Como já mencionamos no segundo capítulo desta tese, a legislação sobre educação profissional, de FHC a Dilma, foi tomada por termos estranhos a formação da classe trabalhadora, tais como: ocupação, renda, empregabilidade. Não é arbitrário que agências governamentais como o IBGE faça aferimento de índices de “ocupação” e não de emprego.

Com Temer ascendendo ao poder, o país entra numa situação mais difícil no que concerne a correlação de forças entre o capital e o trabalho do que na era do governo Fernando Henrique Cardoso. FHC, possuía a legitimidade de ter sido eleito e de ter apresentado a população que seu programa de governo estava incluído um projeto de diminuição da atuação do Estado em setores da economia, atuação diga-se direta no que concerne a administração, não aos financiamentos, como nos casos dos processos de privatizações.

Voltando ao governo Temer, temos uma situação em que um governo sem o voto popular e sem submeter seu programa as urnas, assume o comando do Estado e implementa o programa político econômico do mercado financeiro sem se preocupar em publicamente explicitar que é um gerente do grande capital.

O Partido dos Trabalhadores, em sua formação no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, foi um polo agregador de militantes sociais de diversos matizes ideológicos no campo da esquerda, mas contraditoriamente para uma entidade partidária que se pretende representar a classe trabalhadora, as correntes e grupos internos que foram dominando o Partido ao longo dos anos de sua formação não tinham a luta de classes como categoria de análise política para entender o Brasil. Acreditaram que uma vez no poder, uma política “republicana” onde o Estado assumiria uma neutralidade frente as classes sociais, seria suficiente para a implementação de um programa governamental que não causasse rupturas com o status quo. Foi nessa linha de pensamento que se deu os governos Lula e Dilma.

4.4.1. Lei da mordaza e “escola Livre”: considerações sobre ideologia na educação

Dentro das questões das desigualdades persistentes e das contradições da formação tardia de Alagoas, buscaremos focar considerações sobre a chamada proposta de “Escola Livre” ou “Escola sem Partido” que tramita no Congresso Nacional⁵⁶ e em algumas casas legislativas estaduais, visando num primeiro momento uma suposta adequação da LDB (lei 9394/1996) e dos Planos Estaduais de Educação – PNEs ao pluralismo de pensamento da sociedade brasileira.

Os governos do Partido dos Trabalhadores, representados por Lula e Dilma, recusaram-se a travar a batalha das ideias, acreditando que o acesso de contingentes da população ao consumo de bens e serviços seria suficiente para legitimar seus governos. Lula como ex líder sindical utilizou de seu patrimônio político para amortizar as pressões dos movimentos sociais. Embora o PT estivesse no poder, o Estado era apresentado como “republicano”.

Diferente de Lula que teve origem na base sindical, Dilma Rousseff, apesar de sua militância contra a Ditadura Civil-Militar, aparece no cenário nacional como uma tecnocrata sem vínculos com os movimentos sociais, e insiste nessa posição, aprofundando a leitura de Estado republicano, sem considerar com as devida importância as questões da luta de classes e da formação tardia da burguesia brasileira que as circunstâncias históricas e econômicas a fizeram – a burguesia- abdicar da construção de uma país onde os direitos da cidadania fossem universalizados. A proposta do “Escola sem Partido” está inserida na formação social

⁵⁶ Cf. Projeto de Lei 867/2015; PL 1411/2015 que propõe alteração no Estatuto da Criança e Adolescente –ECA, criando o crime de “Assédio Ideológico” e a consequente punição para os professores.

híper-tardia onde a burguesia brasileira abre mão de seu poder econômico para manter seu poder político e com isso a formação de uma cidadania caminha descontinuamente com alguns avanços e diversos retrocessos.

Não pretendemos fazer uma abordagem histórica e nem jurídica do “Escola Livre ou sem Partido”, ainda que em nosso texto vamos tomar como base legal para criticar o citado projeto, a lei 7.800/2016⁵⁷ aprovada e promulgada pela Assembléia Legislativa de Alagoas. Faremos isso porque praticamente todas as variantes que tramitam nas casas legislativas estaduais possuem o mesmo teor, pois a origem do referido projeto é a mesma⁵⁸. Aqui vale destacar o pioneirismo do retrocesso da formação tardia de Alagoas.

Para cumprir a tarefa que nos propomos vamos analisar o “Escola Livre” com base na discussão sobre ideologia e luta de classes em Marx e seus reflexos na educação, especialmente na educação formal que é a que nos interessa aqui enquanto educadores.

4.4.2 Breves considerações históricas sobre o “Escola Livre”

Nas chamadas “jornadas de junho”⁵⁹ em 2013, que desencadearam uma série de protestos no Brasil inteiro tendo como epicentro a cidade de São Paulo e a luta contra o aumento das passagens dos transportes públicos coletivos, além da famosa consigna: “não é só por vinte centavos”, uma outra palavra de ordem passou com um teor infinitamente mais devastador e foi entoada nas manifestações: “sem partidos, sem partidos”, gritavam muitos

⁵⁷ Diário Oficial do Estado de Alagoas - DOE em 09 de maio de 2016.

⁵⁸ Cf. www.escolasempartido.org

⁵⁹ As jornadas foram convocadas pelo *Movimento Passe Livre* contava com a participação de militantes independentes e militantes vinculados a partidos de esquerda. Mas as manifestações foram ofuscadas pela participação e forma de agir dos *Blacks Blocs* e de um grupo que ainda levanta muitas suspeitas na esquerda como os *Anonymous*. É importante ressaltar que quando os *Blacks Blocs* fizeram sua primeira aparição pública mais contundente durante os protestos contra os acordos do Tratado de Maastricht (Holanda) em 1992, que selavam a fundação da União Européia, pegou um mundo atônito e em especial a esquerda marxista vinculada aos Partidos Comunistas ou partidos que reivindicavam essa tradição. Devemos lembrar que o Tratado de Maastricht se deu no momento histórico da queda do muro de Berlim e derrocada da antiga URSS e, praticamente as organizações tradicionais da classe trabalhadora se encontravam literalmente nas “cordas”, fazendo com que os *Blacks Blocs* fossem saudados como reforços as combatidas organizações da esquerda. Contudo, em termos mundiais, os *Blacks Blocs* vão apresentar seu cartão de visitas na chamada “Batalha de Seattle” (EUA), em 1999, onde será feito um protesto gigantesco contra a OMC (Organização Mundial do Comércio). É importante destacar que desde 1992, em Maastricht, muitas organizações e partidos de esquerda já desconfiavam dos métodos e palavras de ordem ou ausência de um programa claro daqueles militantes vestidos de preto, isso vai se acentuar ainda mais no ano de 1999 em Seattle.

manifestantes. Claro que a consigna de “sem partidos” era uma premissa falsa já que muitos militantes vinculados a partidos de esquerda (setores do PT, PC do B, PSTU, PCB, PCO, PSOL e diversos coletivos) tinham colaborados na construção da agenda do Mov. Passe Livre. A palavra de ordem de “sem partidos” seduziu amplos setores da juventude que não possuíam experiência anterior de militância, uma juventude que não viveu o regime militar, não viveu a luta pela redemocratização e não participou das lutas contra a implantação do projeto neoliberal nos anos 1990.

O fato é que as jornadas de junho de 2013 foi um movimento heterogêneo com origem numa crítica de esquerda, mas infladas de forma oportunista por outros setores para se colocar um projeto que já vinha se configurando e se gestando desde a chegada do PT ao governo federal em 2002, que foi a emersão de um antiesquerdismo em diversos setores da sociedade brasileira. Claro que aliado a isso, muitos erros e equívocos foram cometidos pelas organizações de esquerda que, parafraseando Marx e Engels, apresentavam apenas fraseologias para uma juventude que, como já citado acima, não possuía nenhuma ou pouca experiência de militância. A própria ideia de manifestações “sem partidos” se apresentou difusa, mas colocou todo o ódio de classe da elite brasileira num mesmo caldeirão: antiesquerdismo, anticomunismo, antimarxismo, antipetismo e tudo que, para elite brasileira, isso possa representar.

É desse contexto de insatisfação de jovens das camadas populares que vai ganhar corpo o chamado projeto de escola livre de partidos e livre de ideologias. Para uma melhor compreensão dos nexos buscaremos discuti-los no próximo tópico.

4.4.3 “Fundamentos” da Escola Livre

Como já citamos anteriormente, em várias casas legislativas estaduais estão sendo apresentados os projetos de leis que visam à implantação do Programa Escola Livre. Em nosso texto vamos nos ater a Lei 7800/2016, aprovada pela Assembléia Legislativa do Estado de Alagoas. Basicamente os projetos que tramitam em outros parlamentos estaduais são cópias do projeto original apresentado pela organização “Escola Sem Partidos”.

É importante também destacar a contradição de uma lei que se pretende implantar a neutralidade da educação é motivada por concepções educacionais conflitantes, mas que em cada época fundamentou a educação nas sociedades de classes, baseando pedagogicamente a

desigualdade produzida na exploração do trabalho; a concepção educacional da Paidéia⁶⁰ grega, fazendo uma síntese vulgar da *maiêutica* socrática, da visão platônica das *ideias inatas*, da *moral* e da *ética* aristotélica, articulando tudo isso de forma a-histórica com a teoria da *tábula rasa* de John Locke e o individualismo do empirismo inglês, do séc. XVII.

Vamos cotejar em linhas gerais o texto da lei com as concepções filosóficas que lhe dão sustentação.

A Lei 7.800/2016, em seu Art.1º contém sete incisos, dos quais vamos destacar apenas os três últimos, V, VI e VII; os incisos anteriores a esses se constituem em uma verdadeira falsificação jurídica e inversão de tudo que foi discutido nos anos 1990 durante o processo de aprovação da Lei 9394/1996 (LDBEN) e na Carta Magna de 1988.

- V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
- VI – educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
- VII – direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica. (ALAGOAS, 2016, p.1)

É curioso perceber a utilização de uma linguagem estranha aos educadores e demais estudiosos da educação quando classifica no inciso “V” o “[...] **educando como parte mais fraca** [...]” (Ibid., p. 1, grifo nosso). Apenas por essa passagem podemos inferir que a suposta base teórico-pedagógica do projeto “Escola Livre” se fundamenta vulgarmente em Platão e Locke.

Platão, com sua teoria das *ideias inatas*, busca a síntese da criação de uma educação ideal em consonância com um **sistema político perfeito** que não corrompa a juventude de Atenas, os futuros governantes da Pólis, daí a preocupação do legislador (sic!) alagoano com o que ele denomina de “[...] doutrinação política, religiosa ou ideológica [...]”.

Cabe destacar que a leitura educacional vulgar que embasa a lei alagoana faz um toco recorte da filosofia platônica, uma vez que em Platão existiam “formas” ou “essências” ou “ideias” que seriam modelos eternos das coisas sensíveis, do mundo real. Essas essências seriam incorpóreas e imutáveis. Existindo em si mesmas, ex: a “ideia” de cadeira está para além do objeto cadeira, pois podemos ter cadeiras de madeira, de ferro, de alumínio, de plástico, etc., mas a ideia “cadeira” seria imutável.

⁶⁰ Cf. JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. 5. ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2010. Para nosso texto vamos tratar os filósofos gregos sem entrar nas diferenças dos seus pensamentos. Pois o que nos interessa aqui é demonstrar a utilização vulgarizada de parte da base da filosofia ocidental.

A lei alagoana trabalha com a concepção que a história é imutável e, portanto o trabalho do professor seria fazer aquilo que Platão denominou de “reminiscência” ou lembranças, já que a “parte fraca” deveria receber ajuda apenas para reconhecer o conhecimento já contemplado pela alma e que o corpo físico como imperfeito que é (fraco, diria o legislador alagoano) não teria condições de aprender sem que fosse orientado a retornar a seus conhecimentos da alma. Por isso, a chamada **doutrinação ideológica** seria um desvio da essência da alma humana e a essência da alma humana (que a lei alagoana implicitamente define) seria a estratificação da família nuclear, monogâmica, das desigualdades sociais, desigualdades de gênero, étnicas, etc.

Para não nos esquecermos do Empirismo e especialmente de Locke, ressaltamos que foi essa filosofia que marcou o período moderno (transição do feudalismo para o capitalismo) na Inglaterra e foi o pensamento representativo da burguesia inglesa que a partir do século XVII, passou a deter não só o poder econômico, mas também o poder político.

Os empiristas pretenderam dar uma explicação do conhecimento a partir da **experiência**, eliminando assim a noção de ideia inata, o que logicamente entra em conflito com as concepções platônicas e socráticas (a *maieutica*, o ato de parir as ideias).

Voltemos a citar a “nossa” lei:

Art.3º No exercício de suas funções, o professor:
I – não abusará da inexperiência da falta de conhecimento ou imaturidade dos alunos. Com o objetivo de cooptá-los para qualquer tipo de corrente específica de religião, ideologia ou político partidária. (ALAGOAS, 2016, p. 1)

A leitura vulgar de filosofias conflitantes faz com que se acredite nas possibilidades que o aluno, com a intervenção “neutra” do professor (ou não intervenção), possa construir seu próprio conhecimento. Como para o empirismo a experiência é a origem do conhecimento, Locke como empirista acreditava que a “[...] mente humana era um gabinete ainda vazio, um papel em branco – uma tábula rasa – que aos poucos é preenchido pelos dados da experiência” (ABRÃO, 2004, p. 239). Seguindo o pensamento do legislador alagoano e a leitura rasa dos “educadores” que lhe assessoraram, a noção de experiência seria apenas estímulos dados à mente por sensações exteriores, o que na prática não criaria conhecimento, mas apenas um volume caótico de ideias.

Para finalizar o tópico não poderíamos deixar de criticar a referida lei quando confunde conhecimento com informação, porém, é importante deixarmos claro que o empirismo é uma filosofia essencialmente individualista, pois a experiência é sempre individual.

4.4.4. Escola Livre: mas livre de que?

A lei 7.800/2016, tem uma função específica e clara, combater no âmbito da educação pública qualquer proposta que se aproxime do campo crítico. Coíbe a liberdade de pensamento e ensinar do professor da escola pública, pois nos Art.º 2º parágrafo 2º e Art. 3º inciso V., libera as escolas particulares, em especial as confessionais, de cumprir a própria lei aprovada.

Art. 2º §2º. As escolas confessionais, cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão constar expressamente no contrato de prestação de serviços educacionais, documento este que será imprescindível para o ato da matrícula, sendo a assinatura deste a autorização expressa dos pais ou responsáveis pelo aluno para veiculação de conteúdos identificados como os referidos princípios, valores, e concepções.

Art.3º, V - Salvo nas escolas confessionais, deverá abster-se de introduzir, em disciplina ou atividade obrigatória, conteúdos que possam estar em conflito com os princípios desta lei. (ALAGOAS, 2016, p. 1)

Ao liberar as escolas confessionais e também as escolas particulares, pois estas mesmo não pertencendo a nenhuma igreja ou ordem religiosa podem burlar a lei confeccionando o citado documento onde afirmem que seguem “[...] práticas educativas orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos[...]” (Ibid., p. 1), o legislador (sic!) alagoano privatizou o conhecimento e o debate das questões contemporâneas, como as discussões sobre sexualidade, racismo, homossexualidade, preconceito, gênero, machismo, sexismo, etc.

Os estudantes das escolas públicas, que na maioria são os filhos da classe trabalhadora serão alijados de todo esse rico debate ou quando muito receberão explicações tecnicistas como se a vida humana fosse guiada por normatizações monolíticas e estáticas.

Para finalizar a crítica a legislação da “escola Livre” acreditamos ser necessário e urgente, mesmo em linhas gerais, apresentar o contraponto da fundamentação de “nossa” lei, para isso citamos os fundadores do materialismo histórico: [...] a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais. (MARX; ENGELS, 1996, p.13).

Para Marx, a sociedade não é o resultado da soma de indivíduos, a sociedade é formada por um todo, ficando mesmo difícil separar o indivíduo da sociedade. Quando se refere a um indivíduo utiliza a expressão “indivíduo singular”, pois para Marx o indivíduo é

sempre um ser social que carrega consigo as marcas da sociedade, seja na fala, na cultura ou em qualquer que seja a atividade.

O homem jamais poderia deixar suas marcas na história se fosse um ser isolado. Mas isso não significa que o indivíduo seja um ser passivo diante do mundo, ele tanto influencia quanto é influenciado, a relação entre indivíduo e sociedade é sempre uma via de mão dupla. As relações sociais devem ser tomadas como o ponto de partida para compreender o como e o porquê os homens agem, atuam no mundo real, como elaboram conhecimento e pensam de determinada forma, ou como são capazes de atribuir sentido as suas relações.

Todos os homens, no curso de suas vidas, adotam e utilizam determinadas formas de representação da realidade, determinadas maneiras particulares de encarar o mundo e a vida. À base dessas maneiras de avaliar as coisas, os seres humanos criam suas escalas de valores: convencem-se do que devem esperar da vida, de como devem viver e de quais são os objetivos que devem perseguir com prioridade em suas respectivas existências. O conjunto dessas formas de representação da realidade e dessas normas que os indivíduos proclamam ou praticam em seus comportamentos é o que constitui a **ideologia**.

Com a exploração do trabalho, surge as conveniências dos indivíduos que pertencem às classes dominantes, eles acreditam que o seu ponto de vista particular é a expressão natural, automática, do ponto de vista universal conveniente a todos os homens. A **ideologia** é utilizada para justificar como “normal” a existência de ricos e pobres, e que as coisas sempre foram e sempre serão assim. “As idéias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes.” (MARX; ENGELS, 1996, p.72).

Devemos lembrar sempre que Marx e Engels falam em “ideias dominantes” e não em ideias “únicas”, isso quer dizer que no conjunto da sociedade existem produções de ideias diferentes e discordantes da visão de mundo hegemônica.

Ainda fundamentando a crítica a chamada “Escola Livre”, queremos ressaltar que na concepção materialista da história, o homem ao se relacionar com a natureza cria representações, ideias e conhecimentos. Essas criações, advindas do intercâmbio consciente com a natureza – o trabalho- não se dão mecanicamente, mas da necessidade de conhecer e produzir a existência humana.

Os homens em suas singularidades estão relacionados a uma totalidade social que os fazem partícipes do gênero humano, e como membros do gênero, necessitam apropriar-se das produções culturais desse gênero, e que essa atividade que se encarrega de conservar e transmitir as gerações futuras o rico patrimônio humano é a educação, mas não apenas conservar e transmitir, sobretudo a educação possibilita a abertura de leques para a superação

do conhecimento já posto, superação sempre no sentido dialético de apropriação do conhecimento antigo como pré-condição de criação de conhecimento novo.

Acreditamos que a proposta marxiana encontra-se ainda atual na proposição de uma formação intelectual sólida, em consonância com uma formação politécnica e com o desenvolvimento de habilidades físicas.

É importante afirmar que para nós a escola deve ser o lócus de formação integral de nossas crianças e jovens. E uma formação integral não conforma-se com uma legislação que impõem a censura pedagógica, ainda nessa questão, a formação aligeirada do Pronatec coaduna com o modelo do Escola sem Partido, onde os trabalhadores não apenas irão receber uma formação profissional onde o domínio do seu mister estão comprometidos, mas também, além da formação precarizada, o Pronatec colabora com uma construção de uma classe trabalhadora que seja dócil e aceite as novas condições de trabalho desregulamentadas de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos na finalização problematizar questões relacionadas ao nosso estudo que objetivou investigar e analisar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, no contexto do desenvolvimento híper-tardio do semiárido alagoano.

Com os dados coletados, as discussões e leituras de autores que construíram lineamentos de compreensão teóricas para o entendimento do capitalismo em sua totalidade e também das minúcias e nuances de suas singularidades, acreditamos que nossa hipótese é confirmada no que diz respeito ao Estado de Alagoas que se apresenta mais do que apenas como um lócus privilegiado para nossa investigação, sobretudo Alagoas com suas relações dialéticas de rupturas, continuidades, permanências e descontinuidades se construiu como o “laboratório” onde a formação aligeirada e precarizada do Pronatec encontrou seu “habitat” não natural, mas historicamente social.

Antes de retomarmos as considerações específicas sobre o Pronatec, gostaríamos de deixar claro que fizemos opções teóricas sobre questões que fundamentaram nossos estudos, mesmo que no corpo do texto principal tais questões tenham recebidos tratamentos *en passant*, fizemos isso por entendermos que não era a discussão principal de nossa tese.

Optamos por tratar a categoria trabalho em nossa tese utilizando preferencialmente os textos e definições dos fundadores do materialismo histórico, Marx e Engels. Desse modo, buscamos apresentar a categoria trabalho evidenciando seus nexos com nossa pesquisa. Entendemos que nos alongarmos na discussão contemporânea sobre a categoria trabalho seria uma tarefa que - embora importante- poderia configurar-se como uma digressão teórica diletante.

Para nossa pesquisa que discute as questões da educação profissional numa realidade concreta como Alagoas, a discussão sobre o trabalho só fazia sentido na relação dialética com outra categoria, que é a educação.

Elegemos - dentro de diversas vertentes estudadas e pesquisadas sobre a compreensão do trabalho na atividade do professor - duas das quais dialogamos como pesquisador da temática; a) uma que coloca que o ato de lecionar está inserido no contexto geral do chamado trabalho imaterial, pois, segundo essa vertente, embora no fim da jornada de trabalho não exista um quantum material de riqueza separada do seu produtor, no caso o professor, a atividade docente é um processo de trabalho que implica intencionalidade e execução de um planejamento, a atividade de lecionar é afirmada também como fruto de uma teleologia, e que

o fato do ensino e conhecimento não se separarem do seu “produtor” em nada implica que a educação e o ato de lecionar não seja considerada trabalho; b) a outra vertente defende que trabalho é a atividade humana em que reúne teleologia e a objetivação e que as atividades que reúnem essas categorias criam um quantum novo que não existia antes no mundo dos homens, mas que passa a existir quando o homem exerce “trabalho”, como por exemplo, o metalúrgico ou o sapateiro. O produto do trabalho necessariamente se separa do produtor. Para a nossa pesquisa, o mais importante é entendermos a importância e a função da educação no processo de humanização e de construção do ser social,

Colocada a discussão, vimos, ao longo da história, que o homem tem uma necessidade ineliminável de se relacionar com a natureza e com outros homens.

Procuramos, então, situar a relação do homem com a história, no processo de tornar-se homem. Nesse sentido, buscamos mostrar que as relações sociais são fundadas nas ações dos próprios homens, e que estes são os verdadeiros construtores da história, através dos atos sociais, dos atos singulares e das escolhas cotidianas. Mas é importante estarmos atento para o fato de que esses atos singulares e essas escolhas cotidianas não se limitam a particularidades que se esgotam em si mesmo, os atos individuais possuem sempre relações com a totalidade social construída coletivamente por toda a humanidade.

Na exposição da nossa tese, com base no referencial teórico proposto por Marx, partimos da compreensão que a educação completa o processo de humanização com a transmissão às novas gerações do patrimônio de conhecimento construído social-historicamente, assim sendo, educação e trabalho são categorias que se inter cruzam na constituição do ser social. Mas nas condições atuais onde a mercadoria tem o status de elemento organizador da ordem social, o processo de humanização sofre um comprometimento por acontecer sob condições alienadas, onde as relações entre as pessoas são coisificadas, pois na sociabilidade do capital o que interessa não é o homem, mais a sua capacidade de produzir mercadorias. Logo, a educação como categoria que completa a humanização do homem, também tem suas finalidades “desviadas” no sentido que não mais serve apenas a causa da humanização, mas é utilizada para criar e formar o produtor de mercadorias, não o homem.

As complexidades das relações sociais e do desenvolvimento histórico propiciaram diferentes caminhos percorridos por diversas formações sociais, sendo que a formação social dominante baseou-se na exploração do trabalho para a criação de valores de troca, abrindo caminho para um desenvolvimento da humanidade jamais visto antes na história.

Esses caminhos trilhados, mesmo possuindo o objetivo de produzirem valores de troca, não foram homogêneos nem tiveram um percurso traçado em linha reta, mas foram caminhos cheios de percalços e sobressaltos, de idas e vindas, mas que não conseguiram conter o fluxo de expansão do capital.

As características da formação do capitalismo hiper-tardio no Brasil marcaram profundamente a sociedade brasileira, fazendo com que nossa burguesia sempre se contentasse com o papel de sócia minoritária na economia mundial, inserindo-se sempre numa composição subordinada ao grande capital.

Nosso trabalho procurou apresentar as relações entre desenvolvimento econômico e educação, especificamente a modalidade de educação profissional através do Pronatec para buscar demonstrar as interrelações das reformas da educação profissional independente de governos e partidos que estivessem no comando do leme do Estado.

O projeto neoliberal procurou solucionar a crise que se abatera sobre o sistema do capital através da promoção de novos negócios, principalmente com a retirada do Estado de setores da economia.

Na atual fase do neoliberalismo, não se trata apenas da construção de um chamado “Estado mínimo”, mas de um Estado que se configure como uma espécie de agência repassadora de recursos financeiros para serviços que deveria assumir diretamente. Em nossos estudos consideramos que no caso da educação profissional, e especificamente com o Pronatec, fica explícito o direcionamento das funções do Estado para os negócios privados.

A desregulamentação do sistema financeiro favoreceu a livre circulação de capitais, que hora podem está investindo na modernização do parque industrial de combustíveis, hora podem está especulando com títulos da dívida pública de algum país periférico.

Além de tudo isso, aliada a necessária integração de novas tecnologias que poderiam promover uma redução da jornada de trabalho criando tempo livre para os trabalhadores. Existe uma demanda reprimida de produção que não encontra vazão na esfera da circulação, gerando contradições no interior do capital que ao mesmo tempo em que desemprega, reduz numericamente os possíveis compradores dos seus produtos, elevando a concentração de renda e a criação de um mercado mundial enxuto, numericamente menor mais com grande poder de consumo.

Diante desse quadro as reformas da educação profissional e seus diversos programas buscam não apenas a formação de trabalhadores para a nova etapa do capitalismo, em fase de reestruturação de sua base de produção, mas também, dentro do pensamento neoliberal, que numa primeira fase no governo FHC buscou reduzir custos com a formação de uma escala

maior no número de formandos já que teoricamente as escolas técnicas, atuais IFs, acabariam ou reduziriam as disciplinas não técnicas, desestimulando o ingresso de alunos que buscavam uma formação propedêutica.

Com o Pronatec o governo Dilma Rousseff, não apenas financiou a formação da força de trabalho com a educação profissional no sentido da formação de novos trabalhadores, mas, sobretudo financiou a requalificação dos trabalhadores “sobreviventes” da reestruturação produtiva.

Por isso, afirmamos que a questão das reformas da educação profissional nunca se limitou a redução de custos, mas a de transferência de capitais com dinheiro público para a promoção de negócios privados. Com o esvaziamento da articulação do ensino médio com o ensino técnico, o governo poderia investir mais em entidades privadas que promovessem a formação da força de trabalho. Mas esses investimentos não foram intimidados pela rearticulação entre ensino médio e ensino técnico no início do governo Lula e nem na continuidade do governo Dilma.

No Brasil, as entidades que possuem uma maior experiência na formação profissional sem a preocupação com a formação geral e com o ensino propedêutico são as entidades do Sistema “S”, que como foi possível perceber ao longo de nossa investigação, tornaram-se a menina dos olhos dos organismos internacionais, como o BIRD e a UNESCO, que recomendavam aos governos da América Latina a adoção do seu modelo (do Sistema “S”) tanto na formação propriamente dita, quanto na forma de captação de recursos. No caso específico do Pronatec, o Brasil, por enquanto, adotou apenas o modelo de formação do Sistema S, essa nossa afirmação é demonstrada pelos dados da SEE/AL e do IFAL.

Mesmo rearticulando o ensino técnico com o ensino médio, através do Decreto 5154/2004, os governos Lula e Dilma não romperam com a lógica do governo de FHC, de transferência de recursos públicos, através da utilização de entidades privadas para atuarem na formação do trabalhador.

Claro que consideramos que o fato dos governos do PT manterem a lógica neoliberal na política de educação profissional, não significa que o percurso foi linear ou apenas uma continuidade sem mudanças internas ou externas.

No caso específico de Alagoas as análises dos dados são claras quando dizem respeito sobre a força política e econômica do setor sucroalcooleiro. A forma como o Pronatec se objetivou percorre o caminho das cidades sedes de usinas e destilarias de álcool. E a rede estadual de educação é utilizada como um braço de setor de RH das usinas. Pois busca além de qualificar os trabalhadores que ainda estão empregados no setor, também (re)qualificar e

redirecionar a formação profissional de maneira que os “novos” trabalhadores formados possam se tornar empreendedores em suas cidades.

Alagoas como lócus de nossa pesquisa apresenta-se como um mosaico de contradições sociais, políticas e econômicas, e foram nessas contradições que o Pronatec foi executado. Conforme já explicitamos, no Atlas do Desenvolvimento Humanos do PNUD, apenas 12% da população de Alagoas estava apta com a escolaridade mínima para um programa de formação profissional. Segundo os dados coletados, Alagoas tem entre seus municípios índices que entre os Censos de 2000 e 2010 variam na população de faixa etária superior a 18 anos que vão de menos de um por cento da população com ensino fundamental completo, a índices que giram entorno de 4% a 8% na mesma faixa etária. Configurando-se índices baixíssimos de escolaridade.

Os índices explicitados na tese demonstram a contradição da implantação de um programa de qualificação e formação profissional numa população que não possui números satisfatórios de escolaridade.

As contradições sociais, políticas e econômicas colocam Alagoas no segundo lugar no ranking de violência apresentados no Relatório do Mapa da Violência elaborado pelo IPEA. Alagoas variou de 71,4 casos de homicídios por 100 mil/habitantes em 2011 (a média do Brasil foi 27,4 por 100 mil/habitantes), primeiro lugar, para em 2015 apresentar o índice de 52,3 homicídios por 100 mil/habitantes, caindo para o segundo lugar do ranking de Estados mais violentos da Federação. No que diz respeito a violência contra a população jovem na faixa etária de 15 a 29 anos, Alagoas é o 12º Estado mais violento em números de homicídios absoluto, Mas é o primeiro do ranking quando se trata da proporção de assassinatos e população – 118,9 homicídios por 100 mil/habitantes - a média do Brasil é 60,9 por 100mil/habitantes. Na Região Nordeste, Alagoas assume o primeiro lugar de mortes violentas entre os jovens negros⁶¹.

Através de nossos estudos constatamos que na realidade concreta existe um boicote explícito a juventude alagoana, onde não há garantias de direitos mínimos de cidadania, como a segurança, o acesso à educação formal com sucesso e etc. Foi nesse contexto, que o Pronatec se realizou em Alagoas.

⁶¹ Os dados foram coletados nos relatórios “Atlas da Violência-IPEA 2017.”; Fórum Brasileiro de Segurança Pública- Violência e Desigualdade Racial; Atlas do Desenvolvimento Humano-PNUD.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Bernadete Siqueira. **História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

ACANDA, Jorge Luis. **Sociedad Civil y Hegemonía**. Habana-Cuba: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, 2002.

ALAGOAS. Assembleia Legislativa. Lei nº 7.800, de 05 de maio de 2016. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o programa escola livre. **Diário Oficial [do] Estado**, Poder Legislativo, Maceió, AL, 11 maio 2016.

ALVES, Giovanni. **O novo e precário mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES, Giovanni. Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI. **Educação**: Revista do Centro de Educação da UFAL, Maceió, a. 10, n. 16, p. 61-76, jun. 2002.

ANDRADE, Manoel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste**. 6. ed. Recife: Editora da UFPE, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BARATTA, G. Hegemonia e democracia. In: BARATTA, G. **Antonio Gramsci em contraponto**: diálogos com o presente. São Paulo: Unesp, 2011. p 37-39.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jul. 2004. Disponível em:

< <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>>. Acesso em 18 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação Profissional**: Legislação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Presidência. Casa Civil. Subchefia para Assuntos jurídicos. Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989. Regulamenta o art. 159, inciso I, alínea c, da Constituição Federal, institui o Fundo Constitucional de Financiamento do Norte - FNO, o Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste - FNE e o Fundo Constitucional de Financiamento do Centro-Oeste - FCO, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7827.htm>. Acesso em 04 jun. 2014a.

BRASIL. Presidência. Casa Civil. Subchefia para Assuntos jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 04 jun. 2014b

BRASIL. Presidência. Casa Civil. Subchefia para Assuntos jurídicos. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 04 jun. 2014c

BRASIL. Presidência. Casa Civil. Subchefia para Assuntos jurídicos. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em 04 jun. 2014d

BRASIL. Senado. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 2005. Disponível em: < <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 18 abr. 2007.

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRECHT, Bertolt, **Poemas 1913-1956**. 5. ed. São Paulo: 34, 2000.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BUTTIGIEG, J. A. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. **Ler Gramsci: entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 39-49.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Agricultura, escravidão e capitalismo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **O trabalho na América Latina colonial**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHASIN, José. **O integralismo de Plínio Salgado: forma de regressividade no capitalismo hiper-tardio**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978,

CHASIN, José. **O método dialético**. 1988. Mimeo.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CUNHA, Luiz Antonio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, n.111, p.47-70, dez. 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar M.L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões. (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p.15-32.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; MEC; UNESCO, 2001.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: Formação do patronato político brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Globo, 1997. (v. 2).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa et al. A educação profissional e técnica: um pouco de sua história e seu panorama atual. In: FRANCO, Maria Laura P. Barbosa et al. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.55-83.

FREIRE, Silene de Moraes; PINHEIRO, Rafael Correia. O ‘Leviatã Benevolente’ na cultura política brasileira: aportes para a compreensão dos limites democráticos persistentes. In: ALCÂNTARA, N.; SOUZA, R.; FREIRE, S. de M. (Orgs.). **Reflexões em tempos de crise: Trabalho, política, movimentos sociais, serviço social**. Maceió: EDUFAL, 2015. p.51-76

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

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

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 23. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. (v. 2).

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**. São Paulo: Xamã, 1999. p. 121-139.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LARA, Tiago Adão. **A filosofia ocidental do Renascimento aos nossos dias**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro: Revista do Instituto de Estudos Sociais**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1998.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCONDES, Danilo. O Empirismo Inglês. In: REZENDE, Antonio (Org.). **Curso de Filosofia**. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética: de Platão a Foucault**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2000.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luiz Bonaparte. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa Ômega, 1985.

MARX, Karl. **O capital**. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (t. 1, v. 1).

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. (t 1, v. 2).

MARX, Karl. Glosas críticas ao artigo: O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano. In: _____. **Luta de classes na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Novos Rumos, 1986.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1996.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Ramon. Algumas questões para pensar a educação de nível técnico e a qualificação profissional. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvania Simões. (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 259-278.

PEREIRA JÚNIOR, José de Sena. **Nova delimitação do semiárido brasileiro**. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

SANTOS, Ana Maria; LIMA, Marcos Ricardo de. **Infância, educação e educação infantil: diferentes cenários e perspectivas**. Maceió: EDUFAL, 2015.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

VAINFAS, Ronaldo. **Confissões da Bahia**: Santo Ofício de Lisboa. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

VIANNA, Luiz Werneck. À propósito de uma apresentação. In: GRUPPI, Luciano. **Conceito de Hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

ANEXO A – Lei nº 12.513, de 2 de outubro de 2011

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.513, DE 26 DE OUTUBRO DE 2011.

Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a ser executado pela União, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Parágrafo único. São objetivos do Pronatec:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;

III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;

IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;

V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 2º O Pronatec atenderá prioritariamente:

I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;

II - trabalhadores;

III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e

IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento.

§ 1º Entre os trabalhadores a que se refere o inciso II, incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores.

§ 2º Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física.

§ 3º As ações desenvolvidas no âmbito do Pronatec contemplarão a participação de povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 4º Será estimulada a participação de mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda, nos cursos oferecidos por intermédio da Bolsa-Formação. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

~~Art. 3º O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem e instituições de educação profissional e tecnológica habilitadas nos termos desta Lei.~~

~~Art. 3º O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas de ensino superior e de instituições de educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei. [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~Parágrafo único. Os serviços nacionais sociais poderão participar do Pronatec por meio de ações de apoio à educação profissional e tecnológica.~~

Art. 3º O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito privado precipuamente dedicadas à educação profissional e tecnológica, habilitadas nos termos desta Lei. [\(Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 4º O Pronatec será desenvolvido por meio das seguintes ações, sem prejuízo de outras:

I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica;

II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional;

III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem;

IV - oferta de bolsa-formação, nas modalidades:

a) Bolsa-Formação Estudante; e

b) Bolsa-Formação Trabalhador;

V - financiamento da educação profissional e tecnológica;

VI - fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância;

VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa;

VIII - estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação; e

IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego.

X - articulação com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM, nos termos da [Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. \(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

~~§ 1º A Bolsa-Formação Estudante será destinada ao estudante regularmente matriculado no ensino médio público propedêutico, para cursos de formação profissional técnica de nível médio, na modalidade concomitante.~~

~~§ 1º A Bolsa-Formação Estudante será destinada aos beneficiários previstos no art. 2º para cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas concomitante, integrada ou subsequente, nos termos definidos em ato do Ministro de Estado da Educação. (Redação dada pela Medida Provisória nº 593, de 2012)~~

~~§ 1º A Bolsa-Formação Estudante será destinada aos beneficiários previstos no art. 2º para cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas concomitante, integrada ou subsequente, nos termos definidos em ato do Ministro de Estado da Educação. (Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013)~~

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

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

§ 3º O Poder Executivo definirá os requisitos e critérios de priorização para concessão das bolsas-formação, considerando-se capacidade de oferta, identificação da demanda, nível de escolaridade, faixa etária, existência de deficiência, entre outros, observados os objetivos do programa.

§ 4º O financiamento previsto no inciso V poderá ser contratado pelo estudante, em caráter individual, ou por empresa, para custeio da formação de trabalhadores nos termos da [Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001](#), nas instituições habilitadas na forma do art. 10 desta Lei.

Art. 5º Para os fins desta Lei, são consideradas modalidades de educação profissional e tecnológica os cursos:

I - de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; e

~~II - de educação profissional técnica de nível médio.~~

II - de educação profissional técnica de nível médio; e [\(Redação dada pela Lei nº 12.863, de 2013\)](#)

III - de formação de professores em nível médio na modalidade normal. [\(Incluído pela Lei nº 12.863, de 2013\)](#)

§ 1º Os cursos referidos no inciso I serão relacionados pelo Ministério da Educação, devendo contar com carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas.

§ 2º Os cursos referidos no inciso II submetem-se às diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como às demais condições estabelecidas na legislação aplicável, devendo constar do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, organizado pelo Ministério da Educação.

§ 3º [\(VETADO\). \(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 6º Para cumprir os objetivos do Pronatec, a União é autorizada a transferir recursos financeiros às instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas estaduais e municipais ou dos serviços nacionais de aprendizagem correspondentes aos valores das bolsas-formação de que trata o inciso IV do art. 4º desta Lei.

§ 1º As transferências de recursos de que trata o **caput** dispensam a realização de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congêneres, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos.

§ 2º Do total dos recursos financeiros de que trata o **caput** deste artigo, um mínimo de 30% (trinta por cento) deverá ser destinado para as Regiões Norte e Nordeste com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica.

~~§ 3º O montante dos recursos a ser repassado corresponderá ao número de alunos atendidos em cada instituição, computadas exclusivamente as matrículas informadas em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação.~~

~~§ 3º O montante dos recursos a ser repassado para as bolsas formação de que trata o **caput** corresponderá ao número de vagas pactuadas por cada instituição de ensino ofertante que serão posteriormente confirmadas como matrículas em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação, observada a necessidade de devolução de recursos em caso de vagas não ocupadas. [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

§ 3º O montante dos recursos a ser repassado para as bolsas-formação de que trata o **caput** corresponderá ao número de vagas pactuadas por cada instituição de ensino ofertante, que serão posteriormente confirmadas como matrículas em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação, observada a obrigatoriedade

de devolução de recursos em caso de vagas não ocupadas. [\(Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

~~§ 4º Para os efeitos desta Lei, bolsa-formação refere-se ao custo total do curso por estudante, incluídas as mensalidades e demais encargos educacionais, bem como o eventual custeio de transporte e alimentação ao beneficiário, vedado cobrança direta aos estudantes de taxas de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro valor pela prestação do serviço.~~

~~§ 4º Os valores das bolsas formação concedidas na forma prevista no **caput** correspondem ao custo total do curso por estudante, incluídas as mensalidades, encargos educacionais, e o eventual custeio de transporte e alimentação ao beneficiário, vedada cobrança direta aos estudantes de taxas de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro valor pela prestação do serviço. [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

§ 4º Os valores das bolsas-formação concedidas na forma prevista no caput correspondem ao custo total do curso por estudante, incluídos as mensalidades, encargos educacionais e o eventual custeio de transporte e alimentação ao beneficiário, vedada cobrança direta aos estudantes de taxas de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro valor pela prestação do serviço. [\(Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 5º O Poder Executivo disporá sobre o valor de cada bolsa-formação, considerando-se, entre outros, os eixos tecnológicos, a modalidade do curso, a carga horária e a complexidade da infraestrutura necessária para a oferta dos cursos.

§ 6º O Poder Executivo disporá sobre normas relativas ao atendimento ao aluno, às transferências e à prestação de contas dos recursos repassados no âmbito do Pronatec.

§ 7º Qualquer pessoa, física ou jurídica, poderá denunciar ao Ministério da Educação, ao Tribunal de Contas da União e aos órgãos de controle interno do Poder Executivo irregularidades identificadas na aplicação dos recursos destinados à execução do Pronatec.

~~Art. 6º A A execução do Pronatec poderá ser realizada por meio da concessão das bolsas formação de que trata a alínea “a” do inciso IV do **caput** do art. 4º aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de~~

nível médio, nas formas e modalidades definidas em ato do Ministro de Estado da Educação. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

§ 1º Para fins do disposto no **caput**, as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio deverão: [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

I — aderir ao Pronatec com assinatura de termo de adesão por suas mantenedoras; [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

II — habilitar-se perante o Ministério da Educação; e [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

III — atender aos índices de qualidade acadêmica e outros requisitos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

§ 2º A habilitação de que trata o inciso II do § 1º, no caso da instituição privada de ensino superior, estará condicionada ao atendimento dos seguintes requisitos: [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

I — atuação em curso de graduação em áreas de conhecimento correlatas à do curso técnico a ser ofertado ou aos eixos tecnológicos previstos no catálogo de que trata o § 2º do art. 5º; e [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

II — excelência na oferta educativa comprovada por meio de índices satisfatórios de qualidade, nos termos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

§ 3º A habilitação de que trata o inciso II do § 1º, no caso da instituição privada de educação profissional técnica de nível médio, estará condicionada ao resultado da sua avaliação, de acordo com critérios e procedimentos fixados em ato do Ministro de Estado da Educação, observada a regulação pelos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

§ 4º Para a habilitação de que trata o inciso II do § 1º o Ministério da Educação definirá eixos e cursos prioritários, especialmente nas áreas relacionadas aos processos de inovação tecnológica e à elevação de produtividade e competitividade da economia do País. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

Art. 6º B O valor da bolsa formação concedida na forma do art. 6º A será definido pelo Poder Executivo e seu pagamento será realizado, por matrícula efetivada, diretamente às mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica

de nível médio, mediante autorização do estudante e comprovação de sua matrícula e frequência em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

§ 1º O Ministério da Educação deverá avaliar a eficiência, eficácia e efetividade da aplicação de recursos voltados à concessão das bolsas formação na forma prevista no **caput** do art. 6º A. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

§ 2º As mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e das instituições privadas de educação profissional técnica de nível médio deverão disponibilizar as informações sobre os beneficiários da Bolsa Formação concedidas para fins da avaliação de que trata § 1º, nos termos da legislação vigente, observado o direito à intimidade e vida privada do cidadão. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

Art. 6º C A denúncia do termo de adesão de que trata o inciso I do § 1º do art. 6º A não implicará ônus para o Poder Público nem prejuízo para o estudante beneficiário da Bolsa Formação Estudante, que gozará do benefício concedido até a conclusão do curso. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

Parágrafo único. O descumprimento das obrigações assumidas no termo de adesão ao Pronatec sujeita as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio às seguintes penalidades: [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

I — impossibilidade de nova adesão por até três anos, sem prejuízo para os estudantes já beneficiados; e [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

II — ressarcimento à União do valor corrigido das Bolsas Formação Estudante concedidas indevidamente, retroativamente à data da infração, sem prejuízo do previsto no inciso I. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

Art. 6º D As normas gerais de execução do Pronatec por meio da concessão das bolsas formação de que trata a alínea “a” do inciso IV do **caput** do art. 4º aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio serão disciplinadas em ato do Ministro de Estado da Educação, que deverá prever: [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

I — normas relativas ao atendimento ao aluno; [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)

~~II — obrigações dos estudantes e das instituições; [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~III — regras para seleção de estudantes, inclusive mediante a fixação de critérios de renda, e de adesão das instituições mantenedoras; [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~IV — forma e condições para a concessão das bolsas, comprovação da oferta pelas instituições e participação dos estudantes nos cursos. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~V — normas de transferência de curso ou instituição, suspensão temporária ou permanente da matrícula do estudante; [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~VI — exigências de qualidade acadêmica das instituições de ensino, observado o disposto no inciso III do § 1º do **caput** do art. 6º A; [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~VII — mecanismo de monitoramento e acompanhamento das bolsas concedidas pelas instituições, do atendimento dos beneficiários em relação ao seu desempenho acadêmico e outros requisitos; e [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~VIII — normas de transparência, publicidade e divulgação relativas à concessão das Bolsas Formação Estudante. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

Art. 6º-A. A execução do Pronatec poderá ser realizada por meio da concessão das bolsas-formação de que trata a alínea *a* do inciso IV do caput do art. 4º aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio, nas formas e modalidades definidas em ato do Ministro de Estado da Educação. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 1º Para fins do disposto no caput, as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio deverão: [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

I - aderir ao Pronatec com assinatura de termo de adesão por suas mantenedoras; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

II - habilitar-se perante o Ministério da Educação; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

III - atender aos índices de qualidade acadêmica e a outros requisitos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação; e [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

IV - garantir aos beneficiários de Bolsa-Formação acesso a sua infraestrutura educativa, recreativa, esportiva e cultural. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 2º A habilitação de que trata o inciso II do § 1º deste artigo, no caso da instituição privada de ensino superior, estará condicionada ao atendimento dos seguintes requisitos: [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

I - atuação em curso de graduação em áreas de conhecimento correlatas à do curso técnico a ser ofertado ou aos eixos tecnológicos previstos no catálogo de que trata o § 2º do art. 5º; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

II - excelência na oferta educativa comprovada por meio de índices satisfatórios de qualidade, nos termos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

III - promoção de condições de acessibilidade e de práticas educacionais inclusivas. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 3º A habilitação de que trata o inciso II do § 1º deste artigo, no caso da instituição privada de educação profissional técnica de nível médio, estará condicionada ao resultado da sua avaliação, de acordo com critérios e procedimentos fixados em ato do Ministro de Estado da Educação, observada a regulação pelos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 4º Para a habilitação de que trata o inciso II do § 1º deste artigo, o Ministério da Educação definirá eixos e cursos prioritários, especialmente nas áreas relacionadas aos processos de inovação tecnológica e à elevação de produtividade e competitividade da economia do País. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 6º-B. O valor da bolsa-formação concedida na forma do art. 6º-A será definido pelo Poder Executivo e seu pagamento será realizado, por matrícula efetivada, diretamente às mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio, mediante autorização do estudante e comprovação de sua matrícula e

frequência em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 1º O Ministério da Educação avaliará a eficiência, eficácia e efetividade da aplicação de recursos voltados à concessão das bolsas-formação na forma prevista no caput do art. 6º-A. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 2º As mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e das instituições privadas de educação profissional técnica de nível médio disponibilizarão ao Ministério da Educação as informações sobre os beneficiários da bolsa-formação concedidas para fins da avaliação de que trata o § 1º, nos termos da legislação vigente, observado o direito à intimidade e vida privada do cidadão. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 6º-C. A denúncia do termo de adesão de que trata o inciso I do § 1º do art. 6º-A não implicará ônus para o poder público nem prejuízo para o estudante beneficiário da Bolsa-Formação Estudante, que gozará do benefício concedido até a conclusão do curso. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Parágrafo único. O descumprimento das obrigações assumidas no termo de adesão ao Pronatec sujeita as instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio às seguintes penalidades: [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

I - impossibilidade de nova adesão por até 3 (três) anos e, no caso de reincidência, impossibilidade permanente de adesão, sem prejuízo para os estudantes já beneficiados; e [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

II - ressarcimento à União do valor corrigido das Bolsas-Formação Estudante concedidas indevidamente, retroativamente à data da infração, sem prejuízo do previsto no inciso I. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 6º-D. As normas gerais de execução do Pronatec por meio da concessão das bolsas-formação de que trata a alínea *a* do inciso IV do caput do art. 4º aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio serão disciplinadas em ato do Ministro de Estado da Educação, que deverá prever: [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

I - normas relativas ao atendimento ao aluno; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

II - obrigações dos estudantes e das instituições; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

III - regras para seleção de estudantes, inclusive mediante a fixação de critérios de renda, e de adesão das instituições mantenedoras; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

IV - forma e condições para a concessão das bolsas, comprovação da oferta pelas instituições e participação dos estudantes nos cursos; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

V - normas de transferência de curso ou instituição, suspensão temporária ou permanente da matrícula do estudante; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

VI - exigências de qualidade acadêmica das instituições de ensino, aferidas por sistema de avaliação nacional e indicadores específicos da educação profissional, observado o disposto no inciso III do § 1º do art. 6º -A; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

VII - mecanismo de monitoramento e acompanhamento das bolsas concedidas pelas instituições, do atendimento dos beneficiários em relação ao seu desempenho acadêmico e outros requisitos; e [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

VIII - normas de transparência, publicidade e divulgação relativas à concessão das Bolsas-Formação Estudante. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 7º O Ministério da Educação, diretamente ou por meio de suas entidades vinculadas, disponibilizará recursos às instituições de educação profissional e tecnológica da rede pública federal para permitir o atendimento aos alunos matriculados em cada instituição no âmbito do Pronatec.

Parágrafo único. Aplica-se ao **caput** o disposto nos §§ 1º a 7º do art. 6º, no que couber.

Art. 8º O Pronatec poderá ainda ser executado com a participação de entidades privadas sem fins lucrativos, devidamente habilitadas, mediante a celebração de convênio ou contrato, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos nos termos da legislação vigente.

Parágrafo único. O Poder Executivo definirá critérios mínimos de qualidade para que as entidades privadas a que se refere o **caput** possam receber recursos financeiros do Pronatec.

Art. 9º São as instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas autorizadas a conceder bolsas aos profissionais envolvidos nas atividades do Pronatec.

§ 1º Os servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica poderão perceber bolsas pela participação nas atividades do Pronatec, desde que não haja prejuízo à sua carga horária regular e ao atendimento do plano de metas de cada instituição pactuado com seu mantenedor, se for o caso.

§ 2º Os valores e os critérios para concessão e manutenção das bolsas serão fixados pelo Poder Executivo.

§ 3º As atividades exercidas pelos profissionais no âmbito do Pronatec não caracterizam vínculo empregatício e os valores recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos.

§ 4º O Ministério da Educação poderá conceder bolsas de intercâmbio a profissionais vinculados a empresas de setores considerados estratégicos pelo governo brasileiro, que colaborem em pesquisas desenvolvidas no âmbito de instituições públicas de educação profissional e tecnológica, na forma do regulamento.

Art. 10. As unidades de ensino privadas, inclusive as dos serviços nacionais de aprendizagem, ofertantes de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e de cursos de educação profissional técnica de nível médio que desejarem aderir ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), de que trata a [Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001](#), deverão cadastrar-se em sistema eletrônico de informações da educação profissional e tecnológica mantido pelo Ministério da Educação e solicitar sua habilitação.

Parágrafo único. A habilitação da unidade de ensino dar-se-á de acordo com critérios fixados pelo Ministério da Educação e não dispensa a necessária regulação pelos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 11. O Fundo de Financiamento de que trata a [Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001](#), passa a se denominar Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Art. 12. Os arts. 1º e 6º da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, passam a vigorar com a seguinte redação:

[“Art. 1º](#) É instituído, nos termos desta Lei, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação, de acordo com regulamentação própria.

§ 1º O financiamento de que trata o **caput** poderá beneficiar estudantes matriculados em cursos da educação profissional e tecnológica, bem como em programas de mestrado e doutorado com avaliação positiva, desde que haja disponibilidade de recursos.

.....

[§ 7º](#) A avaliação das unidades de ensino de educação profissional e tecnológica para fins de adesão ao Fies dar-se-á de acordo com critérios de qualidade e requisitos fixados pelo Ministério da Educação.” (NR)

[“Art. 6º](#)

§ 1º Recebida a ação de execução e antes de receber os embargos, o juiz designará audiência preliminar de conciliação, a realizar-se no prazo de 15 (quinze) dias, para a qual serão as partes intimadas a comparecer, podendo fazer-se representar por procurador ou preposto, com poderes para transigir.

§ 2º Obtida a conciliação, será reduzida a termo e homologada por sentença.

§ 3º Não efetuada a conciliação, terá prosseguimento o processo de execução.” (NR)

Art. 13. A Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 5º-B, 6º-C, 6º-D e 6º-E:

“Art. 5º-B. O financiamento da educação profissional e tecnológica poderá ser contratado pelo estudante, em caráter individual, ou por empresa, para custeio da formação profissional e tecnológica de trabalhadores.

§ 1º Na modalidade denominada Fies-Empresa, a empresa figurará como tomadora do financiamento, responsabilizando-se integralmente pelos pagamentos perante o Fies, inclusive os juros incidentes, até o limite do valor contratado.

§ 2º No Fies-Empresa, poderão ser pagos com recursos do Fies exclusivamente cursos de formação inicial e continuada e de educação profissional técnica de nível médio.

§ 3º A empresa tomadora do financiamento poderá ser garantida por fundo de garantia de operações, nos termos do inciso I do **caput** do art. 7º da Lei nº 12.087, de 11 de novembro de 2009.

§ 4º Regulamento disporá sobre os requisitos, condições e demais normas para contratação do financiamento de que trata este artigo.”

“Art. 6º-C. No prazo para embargos, reconhecendo o crédito do exequente e comprovando o depósito de 10% (dez por cento) do valor em execução, inclusive custas e honorários de advogado, poderá o executado requerer que lhe seja admitido pagar o restante em até 12 (doze) parcelas mensais.

§ 1º O valor de cada prestação mensal, por ocasião do pagamento, será acrescido de juros equivalentes à taxa referencial do Sistema Especial de Liquidação e de Custódia (Selic) para títulos federais acumulada mensalmente, calculados a partir do mês subsequente ao da consolidação até o mês anterior ao do pagamento, e de 1% (um por cento) relativamente ao mês em que o pagamento estiver sendo efetuado.

§ 2º Sendo a proposta deferida pelo juiz, o exequente levantará a quantia depositada e serão suspensos os atos executivos; caso indeferida, seguir-se-ão os atos executivos, mantido o depósito.

§ 3º O inadimplemento de qualquer das prestações implicará, de pleno direito, o vencimento das subsequentes e o prosseguimento do processo, com o imediato início dos atos

executivos, imposta ao executado multa de 10% (dez por cento) sobre o valor das prestações não pagas e vedada a oposição de embargos.”

“[Art. 6º-D.](#) Nos casos de falecimento ou invalidez permanente do estudante tomador do financiamento, devidamente comprovados, na forma da legislação pertinente, o saldo devedor será absorvido conjuntamente pelo Fies e pela instituição de ensino.”

“[Art. 6º-E.](#) O percentual do saldo devedor de que tratam o **caput** do art. 6º e o art. 6º-D, a ser absorvido pela instituição de ensino, será equivalente ao percentual do risco de financiamento assumido na forma do inciso VI do **caput** do art. 5º , cabendo ao Fies a absorção do valor restante.”

Art. 14. Os arts. 3º , 8º e 10 da Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, passam a vigorar com seguinte redação:

“Art. 3º

.....

[§ 1º](#) A União poderá condicionar o recebimento da assistência financeira do Programa de Seguro-Desemprego à comprovação da matrícula e da frequência do trabalhador segurado em curso de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, com carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas.

§ 2º O Poder Executivo regulamentará os critérios e requisitos para a concessão da assistência financeira do Programa de Seguro-Desemprego nos casos previstos no § 1º , considerando a disponibilidade de bolsas-formação no âmbito do Pronatec ou de vagas gratuitas na rede de educação profissional e tecnológica para o cumprimento da condicionalidade pelos respectivos beneficiários.

§ 3º A oferta de bolsa para formação dos trabalhadores de que trata este artigo considerará, entre outros critérios, a capacidade de oferta, a reincidência no recebimento do benefício, o nível de escolaridade e a faixa etária do trabalhador.” (NR)

“[Art. 8º](#) O benefício do seguro-desemprego será cancelado:

I - pela recusa por parte do trabalhador desempregado de outro emprego condizente com sua qualificação registrada ou declarada e com sua remuneração anterior;

II - por comprovação de falsidade na prestação das informações necessárias à habilitação;

III - por comprovação de fraude visando à percepção indevida do benefício do seguro-desemprego; ou

IV - por morte do segurado.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I a III deste artigo, será suspenso por um período de 2 (dois) anos, ressalvado o prazo de carência, o direito do trabalhador à percepção do seguro-desemprego, dobrando-se este período em caso de reincidência.

§ 2º O benefício poderá ser cancelado na hipótese de o beneficiário deixar de cumprir a condicionalidade de que trata o § 1º do art. 3º desta Lei, na forma do regulamento.” (NR)

“[Art. 10.](#) É instituído o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego, destinado ao custeio do Programa de Seguro-Desemprego, ao pagamento do abono salarial e ao financiamento de programas de educação profissional e tecnológica e de desenvolvimento econômico.

.....” (NR)

Art. 15. O art. 28 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 28.

.....

§ 9º

.....

to valor relativo a plano educacional, ou bolsa de estudo, que vise à educação básica de empregados e seus dependentes e, desde que vinculada às atividades desenvolvidas pela

empresa, à educação profissional e tecnológica de empregados, nos termos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e:

1. não seja utilizado em substituição de parcela salarial; e

2. o valor mensal do plano educacional ou bolsa de estudo, considerado individualmente, não ultrapasse 5% (cinco por cento) da remuneração do segurado a que se destina ou o valor correspondente a uma vez e meia o valor do limite mínimo mensal do salário-de-contribuição, o que for maior;

.....” (NR)

Art. 16. Os arts. 15 e 16 da Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 15. É instituído o Programa de Bolsas para a Educação pelo Trabalho, destinado aos estudantes de educação superior, prioritariamente com idade inferior a 29 (vinte e nove) anos, e aos trabalhadores da área da saúde, visando à vivência, ao estágio da área da saúde, à educação profissional técnica de nível médio, ao aperfeiçoamento e à especialização em área profissional, como estratégias para o provimento e a fixação de profissionais em programas, projetos, ações e atividades e em regiões prioritárias para o Sistema Único de Saúde.

.....” (NR)

“Art. 16.

.....

V - Orientador de Serviço; e

VI - Trabalhador-Estudante.

.....

§ 4º As bolsas relativas à modalidade referida no inciso VI terão seus valores fixados pelo Ministério da Saúde, respeitados os níveis de escolaridade mínima requerida.” (NR)

Art. 17. É criado o Conselho Deliberativo de Formação e Qualificação Profissional, com a atribuição de promover a articulação e avaliação dos programas voltados à formação e qualificação profissional no âmbito da administração pública federal, cuja composição, competências e funcionamento serão estabelecidos em ato do Poder Executivo. ([Vide Decreto nº 7.855, de 2012](#))

~~Art. 18. Compete ao Ministério da Educação a habilitação de instituições para o desenvolvimento de atividades de formação e qualificação profissional a serem realizadas com recursos federais, nos termos do regulamento.~~

~~Art. 18. Compete ao Ministério da Educação a habilitação de instituições para o desenvolvimento de atividades de educação profissional realizadas com recursos federais, nos termos do regulamento. ([Redação dada pela Medida Provisória nº 593, de 2012](#))~~

Art. 18. Compete ao Ministério da Educação a habilitação de instituições para o desenvolvimento de atividades de educação profissional realizadas com recursos federais, nos termos do regulamento. ([Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013](#))

Art. 19. As despesas com a execução das ações do Pronatec correrão à conta de dotação orçamentária consignada anualmente aos respectivos órgãos e entidades, observados os limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

~~Art. 20. Os serviços nacionais de aprendizagem passam a integrar o sistema federal de ensino, com autonomia para a criação e oferta de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, mediante autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade, resguardada a competência de supervisão e avaliação da União prevista no [inciso IX do art. 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#).~~

~~Art. 20. Os serviços nacionais de aprendizagem integram o sistema federal de ensino na condição de mantenedores, podendo criar instituições de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada e de educação superior, observada a competência de regulação, supervisão e avaliação da União. ([Redação dada pela Medida Provisória nº 593, de 2012](#))~~

~~§ 1º As instituições de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada dos serviços nacionais de aprendizagem terão autonomia para criação de~~

~~cursos e programas de educação profissional e tecnológica, com autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~§ 2º A criação de instituições de educação superior pelos serviços nacionais de aprendizagem será condicionada à aprovação do Ministério da Educação, por meio de processo de credenciamento. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~§ 3º As instituições de educação superior dos serviços nacionais de aprendizagem terão autonomia para: [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~I — criação de cursos superiores de tecnologia, na modalidade presencial; [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~II — alteração do número de vagas ofertadas nos cursos superiores de tecnologia; [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~III — criação de unidades vinculadas, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação; e [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~IV — registro de diplomas. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~§ 4º O exercício das prerrogativas previstas no § 3º dependerá de autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

Art. 20. Os serviços nacionais de aprendizagem integram o sistema federal de ensino na condição de mantenedores, podendo criar instituições de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada e de educação superior, observada a competência de regulação, supervisão e avaliação da União, nos termos dos [incisos VIII e IX do art. 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), e do inciso VI do art. 6º-D desta Lei. [\(Redação dada pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 1º As instituições de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada dos serviços nacionais de aprendizagem terão autonomia para criação de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, com autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 2º A criação de instituições de educação superior pelos serviços nacionais de aprendizagem será condicionada à aprovação do Ministério da Educação, por meio de processo de credenciamento. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 3º As instituições de educação superior dos serviços nacionais de aprendizagem terão autonomia para: [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

I - criação de cursos superiores de tecnologia, na modalidade presencial; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

II - alteração do número de vagas ofertadas nos cursos superiores de tecnologia; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

III - criação de unidades vinculadas, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação; [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

IV - registro de diplomas. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 4º O exercício das prerrogativas previstas no § 3º dependerá de autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

~~Art. 20-A. Os serviços nacionais sociais terão autonomia para criar unidades de ensino para a oferta de ensino médio e educação de jovens e adultos, desde que em articulação direta com os serviços nacionais de aprendizagem, observada a competência de supervisão e avaliação dos Estados. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 593, de 2012\)](#)~~

~~Art. 20-B. As instituições privadas de ensino superior habilitadas nos termos do § 2º do art. 6º A ficam autorizadas a criar e ofertar cursos técnicos de nível médio, nas formas e modalidades definidas no regulamento, resguardadas as competências de supervisão e avaliação da União, prevista no [inciso IX do caput do art. 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#). [\(Incluído pela Medida Provisória nº 606, de 2013\)](#)~~

Art. 20-A. Os serviços nacionais sociais terão autonomia para criar unidades de ensino para a oferta de educação profissional técnica de nível médio e educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, desde que em articulação direta com os serviços nacionais

de aprendizagem, observada a competência de supervisão e avaliação dos Estados. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 20-B. As instituições privadas de ensino superior habilitadas nos termos do § 2º do art. 6º-A ficam autorizadas a criar e ofertar cursos técnicos de nível médio, nas formas e modalidades definidas no regulamento, resguardadas as competências de supervisão e avaliação da União, previstas no [inciso IX do caput do art. 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. \(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 1º A supervisão e a avaliação dos cursos serão realizadas em regime de colaboração com os órgãos competentes dos Estados e do Distrito Federal, nos termos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

§ 2º A criação de novos cursos deverá ser comunicada pelas instituições de ensino superior aos órgãos competentes dos Estados, que poderão, a qualquer tempo, pronunciar-se sobre eventual descumprimento de requisitos necessários para a oferta dos cursos. [\(Incluído pela Lei nº 12.816, de 2013\)](#)

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 26 de outubro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

DILMA ROUSSEFF

Guido Mantega

Fernando Haddad

Carlos Lupi

Miriam Belchior

Tereza Campello

Este texto não substitui o publicado no DOU de 27.10.2011

*

ANEXO B – Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.589, DE 26 DE OUTUBRO DE 2011.

Institui a Rede e-Tec Brasil.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Rede e-Tec Brasil com a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País.

Art. 2º A Rede e-Tec Brasil será constituída por meio da adesão de:

I - instituições integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;

II - de unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem que ofertam cursos de educação profissional e tecnológica; e

III - de instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino.

Art. 3º São objetivos da Rede e-Tec Brasil:

I - estimular a oferta da educação profissional e tecnológica, na modalidade a distância, em rede nacional;

II - expandir e democratizar a oferta da educação profissional e tecnológica, especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas;

III - permitir a capacitação profissional inicial e continuada, preferencialmente para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos;

IV - contribuir para o ingresso, permanência e conclusão do ensino médio por jovens e adultos;

V - permitir às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias educacionais em educação a distância na área de formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;

VI - promover o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para a formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional e tecnológica;

VII - promover junto às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos de produção de materiais pedagógicos e educacionais para estudantes da educação profissional e tecnológica; e

VIII - permitir o desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada de docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional e tecnológica, na modalidade de educação a distância.

Art. 4º O Ministério da Educação implantará e implementará a Rede e-Tec Brasil por meio de adesão formal das instituições interessadas, manifestada em termo específico, no qual serão estabelecidos os compromissos dos envolvidos.

Parágrafo único. O Ministério da Educação disciplinará os procedimentos para adesão, habilitação e participação das instituições.

Art. 5º Para integrar a Rede e-Tec Brasil as instituições interessadas deverão constituir polos de apoio presencial para a execução de atividades didático-administrativas de suporte aos cursos ofertados.

§ 1º Os polos de apoio presencial deverão contar com espaço físico adequado, infraestrutura e recursos humanos necessários ao desenvolvimento das fases presenciais dos cursos e projetos na Rede e-Tec Brasil, inclusive para o atendimento dos estudantes em atividades escolares presenciais previstas na legislação vigente.

§ 2º Os polos de apoio presencial serão instalados preferencialmente em:

I - escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal;

II - instituições públicas que ofertem cursos de educação profissional e tecnológica; e

III - unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem.

§ 3º O Ministério da Educação fixará os critérios de habilitação dos polos de apoio presencial, levando em conta sua capacidade de adaptação para o ensino a distância.

Art. 6º O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação das atividades da Rede e-Tec Brasil.

Art. 7º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro para a consecução das ações das atividades da e-Tec Brasil e disciplinará os critérios e procedimentos para sua efetivação.

Art. 8º As despesas decorrentes da implantação e implementação da Rede e-Tec Brasil correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Parágrafo único. O Ministério da Educação e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação deverão compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação profissional com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação, empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira, definidos pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

Art. 9º Fica revogado o [Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007](#).

Art. 10. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 26 de outubro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

DILMA

Fernando Haddad

ROUSSEFF

Este texto não substitui o publicado no DOU de 27.10.2011

ANEXO C – Portaria nº 1.568, de 3 de novembro de 2011

MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o no o § 1º do Artigo 5º da Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011, e,

Considerando a necessidade de estabelecer um referencial comum às denominações dos cursos de formação inicial e continuada do Pronatec;

Considerando a necessidade de organização desses cursos, a partir da concepção de eixos tecnológico, conforme define o parecer do CNE/SEB n.º 11/2008;

Considerando a necessidade de fomento à qualidade por meio da apresentação de infraestrutura recomendável, escolaridade mínima, carga horária a partir de 160 horas, com o escopo de atender as especificidades desses cursos, resolve:

Art. 1º Aprovar o Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, disponibilizado no sítio eletrônico oficial do Ministério da Educação.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO D – Portaria nº 1.569, de 3 de novembro de 2011

Diário Oficial da União nº 212, de 04 de Novembro de 2011 (sexta-feira) – Seção 1

Págs. 8 / 9

Ministério da Educação

Gabinete do Ministro

PORTARIA Nº 1.569, DE 3 DE NOVEMBRO DE 2011

Fixa diretrizes para execução da BolsaFormação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, nos termos da Lei nº 12513, de 26 de outubro de 2011 e dá outras providências.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, resolve:

Art. 1º A ação referente à Bolsa-Formação, criada pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, será executada conforme as diretrizes estabelecidas nesta Portaria.

Art. 2º A Bolsa-Formação visa a potencializar a capacidade de oferta instalada das redes de educação profissional e tecnológica para:

- I - ampliar e diversificar a oferta de educação profissional e tecnológica gratuita no país;
- II - integrar programas, projetos e ações de formação profissional e tecnológica; e
- III - democratizar as formas de acesso à educação profissional e tecnológica para públicos prioritários.

Art. 3º A oferta da Bolsa-Formação abrangerá as seguintes modalidades:

- I - Bolsa-Formação Estudante; e
- II - Bolsa-Formação Trabalhador.

§ 1º A oferta de cursos se dará em parceria com instituições de educação profissional e tecnológica, que, para os fins desta portaria, serão denominados parceiros ofertantes.

§ 2º Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, e os entes federados que participarem do regime de colaboração para consecução das finalidades da Bolsa-Formação do Ministério da Educação serão denominados parceiros demandantes.

§ 3º Os cursos de educação profissional serão ofertados na modalidade presencial.

Art. 4º São beneficiários das vagas oferecidas por meio da Bolsa-Formação do Pronatec:

- a) estudantes do ensino médio propedêutico da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;
- b) trabalhadores, inclusive agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores;
- c) beneficiários titulares e dependentes dos programas federais de transferência de renda;
- d) pessoas com deficiência; e
- e) povos indígenas, comunidades quilombolas, bem como adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socio-educativas.

Parágrafo único. Para fins desta portaria consideram-se trabalhadores os empregados, trabalhadores domésticos, trabalhadores não remunerados, trabalhadores por conta-própria, trabalhadores na construção para o próprio uso ou para o próprio consumo, de acordo com classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, independentemente de exercerem ou não ocupação remunerada, ou de estarem ou não ocupados no período de arregimentação para o Pronatec.

Art. 5º São objetivos e características da Bolsa-Formação Estudante:

I - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;

II - ampliar e diversificar as oportunidades educacionais aos estudantes, por meio do incremento da formação técnica de nível médio e de qualificação profissional.

§ 1º Os beneficiários da Bolsa-Formação Estudante nos cursos de educação profissional serão selecionados pelo parceiro demandante.

§ 2º Os cursos ofertados por intermédio da Bolsa-Formação Estudante deverão constar do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 11/2008, Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008 e Portaria nº 870, de 16 de julho de 2008.

§ 3º Os estudantes deverão estar obrigatoriamente matriculados no ensino médio público, a fim de caracterizar a forma concomitante, nos termos do Art. 36C, inciso II, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Os cursos em concomitância deverão estar em conformidade com documento orientador do Ministério da educação

§ 4º Os cursos ofertados pela Bolsa-Formação aos estudantes do ensino médio admitem certificação intermediária.

Art. 6º São objetivos e características da Bolsa-Formação Trabalhador:

I - ampliar as oportunidades educacionais aos trabalhadores, por meio da educação de formação profissional inicial e continuada;

II - incentivar a elevação de escolaridade;

III - integrar ações entre órgãos da administração pública federal direta ou indireta e entes federados para a formação de trabalhadores;

§ 1º Os cursos de educação profissional da Bolsa-Formação Trabalhador deverão submeter-se aos seguintes requisitos:

a) os estudantes serão selecionados pelo parceiro demandante;

b) os cursos adequar-se-ão às diretrizes do ofertantes parceiro ao Programa Bolsa-formação; e

c) os cursos ofertados pela Bolsa-Formação Trabalhador deverão constar do Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada

§ 2º Para efeitos do Programa Bolsa-Formação a carga horária mínima dos cursos de formação inicial e continuada é de 160 horas.

§ 3º Aos estudantes do ensino médio público poderão ser ofertados cursos de formação inicial e continuada, com possibilidade de certificação intermediária, na forma da Bolsa-Formação Trabalhador.

Art. 7º O Ministério da Educação publicará manual de gestão do Programa Bolsa-formação, com as orientações e procedimentos para os demandantes, ofertantes e beneficiários.

Parágrafo único. Cabe ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a realização do repasse dos recursos às redes ofertantes de educação profissional participantes do programa, conforme os §§ 1º ao 7º do Art. 6º e Art. 7º da Lei no 12.513 de 26 de outubro de 2011.

Art. 8º As instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas que ofertarem vagas no âmbito das bolsas-formação poderão conceder bolsas aos profissionais envolvidos nas atividades do programa que exerçam atividades de coordenação, supervisão, docência, apoio a atividades acadêmicas e administrativas e orientação.

Art. 9º A normatização suplementar, incluindo fixação de valores e condições para a concessão, atendimento ao aluno, realização de transferências e prestação de contas dos recursos transferidos no âmbito da presente Portaria será estabelecida em resolução a ser editada pelo FNDE.

Art. 10. O montante de recursos a ser transferido pelo FNDE a cada parceiro ofertante será calculado com base no valor da hora aluno multiplicado pelo número de alunos atendidos em cursos técnicos e de formação inicial e continuada nas instituições vinculadas ao serviço nacional de aprendizagem, computadas exclusivamente as vagas informadas no sistema de gestão do Programa, mantido pelo Ministério da Educação (MEC), sendo que, após as transferências, as matrículas deverão ser homologadas pelo MEC.

§ 1º O valor da Bolsa-Formação incluirá tanto recursos para o custeio das vagas e a remuneração de profissionais envolvidos nas atividades do programa como aqueles relativos à assistência estudantil aos beneficiários, inclusive pessoas com deficiência, conforme § 4º do Art. 6º da Lei no 12.513/ 2011.

Art. 11. Os ofertantes de bolsas-formação deverão promover a acessibilidade às pessoas com deficiência nos cursos do programa em conformidade com o Decreto nº

5.296/2004, que regulamenta as leis n° 10.048/2000, e n° 10.098/2000, bem como com os Decretos n° 186/2008 e 6.949/2009 que ratificam a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência/ONU.

Art. 12. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO E – Resolução nº 61, de 11 de novembro de 2011

Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros para a oferta de bolsas-formação em cursos de educação profissional e tecnológica vinculados aos serviços nacionais de aprendizagem, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), bem como para a execução e a prestação de contas desses recursos, a partir de 2011.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL:

Constituição Federal de 1988, Título VII, Capítulo III

Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008;

Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011;

Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000;

Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007;

Portaria interministerial nº 127, de 27 de maio de 2008;

Portaria MEC nº 1.569, de 3 de novembro de 2011;

Resolução CD/FNDE nº 31, de 1º de julho de 2011.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE, no uso de suas atribuições legais, conferidas pelo Art. 14, do Capítulo V. Seção IV, do Anexo I do Decreto nº 7.481, de 16 de maio de 2011, publicado no DOU de 17 de maio de 2011, e pelos artigos 3º e 6º do Anexo da Resolução CD/FNDE nº 31, de 30 de setembro de 2003, publicada no DOU de 2 de outubro de 2003,

CONSIDERANDO a necessidade de expandir e democratizar o acesso dos brasileiros à educação profissional e tecnológica, visando ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; de acordo com o Art. 205 da Constituição Federal; e

CONSIDERANDO a necessidade de integrar as redes que ofertam educação profissional e tecnológica voltada para a qualificação profissional, com o objetivo de compartilhar experiências e unir esforços de forma a garantir a ampliação, a expansão e a interiorização da oferta de educação profissional e tecnológica no País,

RESOLVE “AD REFERENDUM”

Art. 1º Estabelecer normas, critérios e procedimentos para, nos termos da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011:

realizar transferência direta de recursos financeiros aos serviços nacionais de aprendizagem, no âmbito da bolsa-formação ofertada pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); e

orientar a execução dos recursos transferidos e a obrigatória prestação de contas de sua aplicação ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC).

Art. 2º A transferência de recursos financeiros mencionada no inciso I do Art. 1º será feita diretamente ao departamento nacional dos serviços nacionais de aprendizagem, mediante sua assinatura de Termo de Adesão ao Pronatec (Anexo I), sem necessidade de convênio, ajuste, acordo, contrato ou instrumento congênere, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos na forma e no prazo estabelecidos no item IV desta resolução.

§ 1º O montante a ser transferido corresponde ao valor da hora-aluno no âmbito das bolsas-formação do Pronatec multiplicado pelo número de estudantes atendidos em cursos técnicos de nível médio e de formação inicial e continuada em instituições vinculadas ao serviço nacional de aprendizagem, de acordo com as matrículas registradas no sistema de gestão do Programa, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

§ 2º O valor da hora-aluno abrange tanto recursos para o custeio das vagas e a remuneração de profissionais envolvidos nas atividades do Programa como aqueles relativos à assistência estudantil aos beneficiários.

Art. 3º A bolsa-formação do Pronatec destina-se a:

expandir, interiorizar, diversificar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional e tecnológica de qualidade;

ampliar e diversificar as oportunidades educacionais para os trabalhadores, por meio do incremento da qualificação profissional por intermédio da oferta de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

contribuir para a erradicação da extrema pobreza por intermédio da oferta de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; e

estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

Art. 4º São beneficiários das vagas oferecidas por meio da bolsa-formação do Pronatec:

estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;

trabalhadores, inclusive agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores;

beneficiários titulares e dependentes dos programas federais de transferência de renda;

estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;

pessoas com deficiência; e

povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

I - DOS AGENTES E SUAS RESPONSABILIDADES

Art. 5º São agentes da implementação da bolsa-formação do Pronatec por meio dos recursos regulamentados por esta resolução:

a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), órgão responsável por planejar, formular, coordenar e avaliar todas as ações do Programa;

o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, responsável por realizar as transferências de recursos financeiros;

os sistemas nacionais de aprendizagem, por intermédio de seus respectivos departamentos nacionais, doravante denominados parceiros ofertantes, responsáveis por ofertar e ministrar cursos técnicos e de formação inicial e continuada no âmbito da bolsa-formação do Pronatec; e

secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal, Ministérios do Trabalho e Emprego (MTE), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Defesa (MD), do Turismo (Mtur), e outros órgãos ou entidades da administração pública, demandantes por vagas da bolsa-formação;

Parágrafo único. As secretarias de Educação do Distrito Federal e dos estados, as prefeituras, os Ministérios citados no inciso IV, assim como outros órgãos ou entidades da administração pública direta e indireta que aderirem ao programa serão doravante denominados parceiros demandantes da bolsa-formação do Pronatec.

Art. 6º São responsabilidades dos agentes da bolsa-formação no âmbito do Pronatec:

a SETEC/MEC, a quem cabe:

regulamentar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, por intermédio do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e do Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada;

desenvolver, manter e atualizar sistema informatizado para a gestão nacional e local da oferta das bolsas-formação;

acompanhar, monitorar e avaliar implementação das ações do Programa, comprovando a execução da oferta pactuada;

estabelecer cooperação com os parceiros demandantes, garantindo apoio à sua articulação com os parceiros ofertantes;

homologar o compromisso firmado entre parceiros ofertantes e demandantes visando a oferta de vagas para as bolsas-formação – compromisso esses doravante denominado pactuação;

definir o valor da hora-aluno, base de cálculo para o montante a ser transferido a cada parceiro ofertante;

prestar assistência técnica aos parceiros ofertantes e demandantes bem como ao FNDE/MEC;

calcular o montante de recursos financeiros a ser transferido a cada departamento nacional;

publicar portaria com os valores e os destinatários dos recursos a serem transferidos para custear as bolsas-formação;

solicitar oficialmente ao FNDE/MEC a efetivação das transferências de recursos para a bolsa-formação;

informar diretamente ao parceiro ofertante sobre o valor a ser transferido para custeio das ações;

tornar públicos os atos do programa por intermédio do Diário Oficial da União (DOU) e da internet, no endereço www.mec.gov.br;

analisar as prestações de contas do parceiros ofertantes, do ponto de vista da consecução das metas físicas e consecução do objeto, e devolvê-las ao FNDE/MEC, com manifestação sobre a sua aprovação ou rejeição;

avaliar os relatórios relativos à execução do programa, apresentados pelas instituições ao FNDE; e

informar tempestivamente ao FNDE a ocorrência de qualquer anormalidade na execução do programa;

ao FNDE cabe:

elaborar, em comum acordo com a SETEC/MEC, os atos normativos do Programa e divulgá-los;

realizar, sob solicitação da SETEC/MEC, as transferências de recursos financeiros a cada um dos parceiros ofertantes, de acordo com o estabelecido no inciso I, “i” e “j” deste artigo;

fornecer informações sobre a transferência de recursos do Pronatec por meio do endereço www.fnde.gov.br;

receber, autuar, registrar em sistema próprio e encaminhar a prestação de contas dos parceiros ofertantes à SETEC/MEC para que esta se manifeste acerca da consecução das metas físicas do Programa;

efetuar análise financeira e de conformidade da prestação de contas apresentada pelos parceiros ofertantes;

proceder à abertura de conta corrente específica, em agência do Banco do Brasil S/A indicada pelos parceiros ofertantes;

informar tempestivamente à SETEC/MEC sobre quaisquer anormalidades que possam vir a ocorrer no decorrer do cumprimento desta Resolução; e

prestar informações à SETEC/MEC, sempre que solicitadas;

aos serviços nacionais de aprendizagem cabe:

encaminhar à SETEC/MEC Termo de Adesão ao Pronatec (Anexo I), na qualidade de parceiro ofertante, devidamente preenchido e assinado pelo(a) dirigente máximo(a) de seu departamento nacional;

indicar gestor local para coordenar todas as ações vinculadas à oferta vagas para a bolsa-formação no âmbito do Pronatec, sendo que essa indicação deverá obrigatoriamente recair em funcionário com vínculo empregatício com a entidade;

pactuar, nos prazos estabelecidos pela SETEC/MEC, a quantidade de vagas presenciais que serão ofertadas em cada instituição ou unidade da rede, nos diferentes cursos de educação profissional e tecnológica, procurando atender às necessidades dos parceiros demandantes da bolsa-formação nas diferentes localidades da sua rede;

instruir todas as unidades vinculadas ou subordinadas a sua rede quanto às normas e procedimentos relativos à oferta de vagas para a bolsa-formação;

divulgar amplamente o programa nas diferentes localidades e em conjunto com os parceiros demandantes, para informar os potenciais beneficiários das bolsas formação sobre os objetivos e as características dos cursos oferecidos;

receber e aplicar os recursos financeiros repassados pelo FNDE/MEC exclusivamente na oferta da bolsa-formação, de acordo com as determinações da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e do Manual de Gestão da Bolsa formação, elaborado pela SETEC/MEC, gerindo tais recursos públicos segundo critérios de moralidade, eficiência, eficácia e transparência, visando a efetividade das ações;

acompanhar, por meio do endereço www.fnde.gov.br, as transferências de recursos efetuadas pelo FNDE/MEC para a conta corrente específica do Programa, de forma a garantir a aplicação tempestiva dos recursos creditados em seu favor;

ofertar as vagas pactuadas por conta própria, em espaços próprios ou anteriormente cadastrados no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Sistec/MEC) como unidades remotas, sem recorrer a qualquer subcontratação ou terceirização para a oferta de cursos no âmbito do Pronatec;

registrar no sistema de gestão do Pronatec a oferta de turmas e vagas presenciais da bolsa-formação em todos os cursos ministrados em cada instituição ou unidade de ensino de sua rede, com pelo menos quarenta e cinco dias de antecedência em relação à data de início das aulas, salvo no caso de turmas e vagas que se refiram a 2011;

efetuar, no sistema de gestão do Pronatec, a confirmação das matrículas de candidatos pré-matriculados pelos parceiros demandantes;

garantir que cada um dos estudantes matriculados nos cursos do Pronatec assine seu Termo de Compromisso do beneficiado (Anexo II);

registrar no sistema de gestão do Programa todas as matrículas do bolsa-formação nos diferentes cursos e eventuais chamadas sucessivas;

fornecer gratuitamente aos beneficiados pela bolsa-formação todo e qualquer insumo necessário para sua participação em cada um dos cursos ofertados, incluindo materiais didáticos, uniformes, cadernos, canetas, bem como materiais escolares gerais ou específicos exigidos por particularidades do curso oferecido – sendo vedada tanto a indicação de lista de materiais a serem adquiridos junto a terceiros, conforme Art. 6º, § 4º da Lei nº 12.513/2011, como a cobrança de quaisquer taxas, mensalidades ou contribuições;

garantir aos beneficiados a devida assistência estudantil, para alimentação e transporte, considerando necessidades específicas de pessoas com deficiências;

zelar pela segurança dos beneficiados pela bolsa-formação por meio da contratação de seguro contra acidentes ocorridos dentro das unidades ofertantes ao longo da duração dos cursos;

assegurar aos beneficiados pe la bolsa-formação acesso pleno à infraestrutura educativa, recreativa, esportiva ou de outra natureza, especialmente bibliotecas, laboratórios de informática e quadras esportivas, sem quaisquer restrições específicas;

realizar o permanente controle da frequência dos beneficiados pelas bolsas-formação em cada um dos cursos, utilizando a lista de presença gerada pelo sistema de gestão do programa;

realizar o acompanhamento pedagógico dos beneficiados pelas bolsas-formação;

manter atualizados os registros de presença e desempenho escolar de cada um dos beneficiados nos diferentes cursos e bem como atualizar esses registros no sistema de gestão do Programa mensalmente, no caso dos cursos de formação inicial e continuada, e

bimestralmente, no caso de cursos técnicos – salvo exigência específica do Ministério da Educação que altere a periodicidade dessa informação;

garantir a devida certificação a todos os estudantes que tiverem frequência e aproveitamento satisfatório nos cursos do Pronatec oferecidos pelas instituições ou unidades de ensino de sua rede;

informar, no sistema de gestão do Programa, a situação final de cada um dos beneficiados pelas bolsas-formação ao término dos cursos;

manter arquivados, por pelo menos dez anos após o encerramento dos cursos, os registros estudantis das turmas e de cada um dos beneficiados pelas bolsas-formação, inclusive listas de presença e Termos de Compromisso assinados, disponibilizando a documentação ao MEC e aos órgãos de controle sempre que solicitada;

fazer constar em todos os documentos produzidos para implementação do Programa e nos materiais de divulgação, a seguinte informação: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec – FNDE – Ministério da Educação;

permitir, sempre que necessário, o acesso de técnicos da SETEC/MEC, do FNDE/MEC, dos órgãos de controle interno do Poder Executivo Federal, do TCU, do Ministério Público ou de órgão ou entidade com atribuição ou delegação para fiscalização ou monitoramento às instalações onde funcionam as turmas do bolsa-formação, bem como aos documentos relativos às ações e à execução física e financeira do Programa, prestando todo e qualquer esclarecimento solicitado;

indicar ao FNDE/MEC a agência do Banco do Brasil S/A onde os recursos deverão ser creditados para abertura de conta corrente específica.

prestar contas dos recursos financeiros recebidos para a implementação das ações relativas à oferta de vagas a título de bolsa-formação no âmbito do Pronatec nos moldes definidos no item IV desta resolução;

informar tempestivamente à SETEC/MEC e ao FNDE a ocorrência de qualquer anormalidade na execução do Programa;

aos parceiros demandantes cabe:

firmar Termo de Adesão ao Pronatec (Anexo III), na qualidade de parceiro demandante, e enviá-lo, devidamente preenchido e assinado à SETEC/MEC, no endereço que consta no § 2º do Art. 7º desta resolução;

indicar oficialmente um gestor local, obrigatoriamente servidor público, para coordenar as ações vinculadas ao Pronatec em seu âmbito de atuação (nacional estadual ou distrital, municipal);

participar, nos prazos estabelecidos pela SETEC/MEC, da pactuação quanto ao número de vagas presenciais da bolsa-formação a serem oferecidas a cada ano nos diferentes cursos técnicos ou de formação inicial e continuada nas instituições de educação profissional e tecnológica instaladas em seu âmbito de atuação, para atender a demanda estimada;

divulgar amplamente o Programa em seu âmbito de atuação, em conjunto com os parceiros ofertantes, para informar os potenciais beneficiários sobre os objetivos e as características dos cursos oferecidos;

arregimentar os candidatos a beneficiários das bolsas-formação em seu âmbito de atuação;

informar à SETEC/MEC as especificações do perfil de beneficiários bem como os mecanismos que usará para fazer a seleção dos beneficiados pelas bolsas-formação entre os candidatos às vagas disponíveis;

selecionar e registrar, no sistema de gestão do Programa, a pré-matrícula dos candidatos às bolsas-formação nos cursos e turmas disponíveis em seu âmbito de atuação, de acordo com as vagas cadastradas pelos parceiros ofertantes;

informar tempestivamente à SETEC/MEC e ao FNDE a ocorrência de qualquer anormalidade na execução do Programa e sobre eventual não oferecimento, por parte do parceiro ofertante, dos cursos ou vagas pactuadas.

§ 1º Os parceiros ofertantes e demandantes deverão atuar em conjunto com a SETEC/MEC no planejamento e no controle do Programa.

§ 2º É vedada às instituições privadas ou para-estatais a oferta de cursos Pronatec em campi, escolas ou unidades de EPT das redes públicas (federal, estadual, distrital ou municipal).

§ 3º As comissões estaduais de educação profissional e tecnológica, quando constituídas, deverão colaborar com os parceiros ofertantes e demandantes e com a SETEC/MEC no planejamento e no controle social do Pronatec.

I – DA ADESÃO AO PRONATEC

Art. 7º Os serviços nacionais de aprendizagem interessados em participar da oferta de bolsas-formação no âmbito do Pronatec deverão firmar Termo de Adesão específico (Anexo I), que está disponível no endereço www.mec.gov.br/setec.

§ 1º O Termo de Adesão contém necessariamente, entre outros itens:

manifestação do interesse em participar do Programa assim como seu compromisso de cumprir as diretrizes estabelecidas em lei, no Manual de Gestão da Bolsa-formação, elaborado pela SETEC/MEC e nesta resolução;

garantia que os recursos orçamentários e financeiros repassados pelo Governo Federal para implementação da bolsa-formação serão utilizados exclusivamente para esta finalidade e geridos segundo critérios de moralidade, eficiência, eficácia e transparência, visando a efetividade das ações;

autorização para o FNDE/MEC, conforme o caso, estornar ou bloquear valores creditados na conta corrente do parceiro ofertante, mediante solicitação direta ao Banco do Brasil S/A ou procedendo ao desconto em transferência subsequente, nas seguintes situações:

ocorrência de depósitos indevidos;

determinação do Poder Judiciário ou requisição do Ministério Público; e

constatação de irregularidades na execução do Programa.

compromisso de, inexistindo saldo suficiente na conta corrente específica do Programa e não havendo repasse futuro a ser efetuado, restituir ao FNDE/MEC, no prazo de dez dias úteis, a

contar do recebimento da notificação, os valores creditados indevidamente ou objeto de irregularidade constatada, na forma prevista nos §§ 16 a 23 do Art. 10.

§ 2º O Termo de Adesão deverá ser firmado até dez dias após a publicação desta resolução e, devidamente assinado pelo dirigente da entidade, deverá ser enviado, por via postal, para:

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC)

Ministério da Educação

Esplanada dos Ministérios – Bloco L – Anexo I - 2º Andar – Sala 206

Brasília - DF

70.047-900

§ 3º O Distrito Federal, os estados e municípios que participarem do Pronatec como parceiros demandantes deverão firmar Termo de Adesão específico (Anexo III), também disponível no endereço www.mec.gov.br, devendo preenchê-lo e enviá-lo, devidamente assinado por seu/sua secretário/a de Educação e no prazo de até trinta dias após a publicação desta resolução, para o endereço apontado no § 2º deste artigo.

II - DA TRANSFERÊNCIA, MOVIMENTAÇÃO, APLICAÇÃO FINANCEIRA E REVERSÃO DOS RECURSOS DO PROGRAMA

Art. 8º O montante de recursos a ser transferido pelo FNDE/MEC a cada parceiro ofertante será calculado com base no valor da hora-aluno de R\$ 8,50 (oito reais e cinquenta centavos) multiplicado pelo número de alunos atendidos em cursos de técnicos e de formação inicial e continuada nas instituições vinculadas ao serviço nacional de aprendizagem, sendo computadas exclusivamente as matrículas informadas no sistema de gestão do Programa, mantido pela SETEC/MEC.

§ 1º O valor da hora-aula inclui recursos para o custeio das vagas e a remuneração de profissionais envolvidos nas atividades do Programa, correspondentes a R\$ 8,00 (oito reais), bem como aqueles relativos à assistência estudantil aos beneficiados, de acordo com o § 4º do Art. 6º da Lei no 12.513/2011, correspondendo a R\$ 0,50 (cinquenta centavos) da hora-aula.

§ 2º A transferência tomará por base o compromisso de oferta de vagas em cursos da bolsa-formação firmado pelo serviço nacional de aprendizagem em seu Termo de Adesão e homologado pelo MEC.

Art. 9º A transferência de recursos financeiros de que trata esta resolução será feita automaticamente, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo, contrato ou instrumento congêneres.

§ 1º Os recursos financeiros de que trata esta resolução serão transferidos em parcela única semestral, creditada em conta específica do Programa, em favor do departamento nacional do serviço nacional aprendizagem que aderir ao Pronatec.

§ 2º O não cumprimento da oferta de cursos e vagas pactuada e aprovada pelo MEC acarretará a devida compensação do valor na transferência a ser subsequentemente efetivada para o parceiro ofertante; não havendo nova pactuação, os recursos deverão ser devolvidos nos termos dos §§ 16 a 23 do Art. 10.

Art. 10. Os recursos financeiros de que trata esta resolução serão creditados, mantidos e geridos em conta corrente específica do Programa, a ser aberta pelo FNDE/MEC, em agência do Banco do Brasil S/A indicada pelo parceiro ofertante.

§ 1º A conta corrente aberta na forma estabelecida no caput deste artigo ficará bloqueada para movimentação até que o representante legal do parceiro ofertante compareça à agência do

Banco do Brasil S/A correspondente e proceda à entrega e à chancela dos documentos necessários à sua movimentação, de acordo com as normas bancárias vigentes.

§ 2º Os recursos da conta corrente específica deverão ser destinados exclusivamente ao pagamento de despesas previstas na Lei no 12.513/2011 e na Portaria MEC no 1.569/2011, ou a aplicações financeiras, conforme determinam os §§ 5º, 6º, 7º e 8º deste artigo.

§ 3º Nos termos do Acordo de Cooperação Mútua, firmado entre o FNDE/MEC e o Banco do Brasil S/A, disponível no sítio www.fnde.gov.br, não serão cobradas tarifas bancárias pela manutenção e movimentação das contas correntes abertas nos termos desta Resolução.

§ 4º A identificação de incorreções na abertura das contas correntes faculta ao FNDE/MEC, independentemente de autorização do parceiro ofertante, solicitar ao Banco o seu encerramento e os conseqüentes bloqueios, estornos e/ou transferências bancárias indispensáveis à regularização da incorreção.

§ 5º Enquanto não utilizados pelo parceiro ofertante, os recursos transferidos na forma dos artigos 8º e 9º desta resolução deverão ser, obrigatoriamente, aplicados em caderneta de poupança aberta especificamente para o Programa, quando a previsão do seu uso for igual ou superior a um mês, e em fundo de aplicação financeira de curto prazo ou em operação de mercado aberto, lastreada em títulos da dívida pública federal, se a sua utilização ocorrer em prazo inferior a um mês.

§ 6º As aplicações financeiras de que trata o parágrafo anterior deverão ocorrer na mesma conta corrente e instituição bancária em que os recursos financeiros do Programa foram creditados pelo FNDE/MEC, ressalvados os casos em que, devido à previsão de seu uso, houver a necessidade da aplicação ser efetuada em caderneta de poupança, hipótese em que será admitida a abertura de outra conta específica para tal fim, no mesmo banco e agência do Programa.

§ 7º O produto das aplicações financeiras deverá ser computado a crédito da conta corrente específica do Programa, e ser aplicado exclusivamente no custeio de seu objeto, sendo sujeito às mesmas condições de prestação de contas exigidas para os recursos transferidos.

§ 8º A aplicação financeira em conta do tipo caderneta de poupança, na forma prevista nos §§ 5º e 6º deste artigo, não desobriga o parceiro ofertante de efetuar as movimentações financeiras do Programa exclusivamente por intermédio da conta corrente aberta pelo FNDE/MEC e por meio eletrônico.

§ 9º É obrigação do parceiro ofertante acompanhar os depósitos efetuados pelo FNDE/MEC na conta corrente específica do Programa, depósitos estes cujos valores estarão disponíveis para consulta na internet, no sítio eletrônico www.fnde.gov.br, de forma a possibilitar a execução tempestiva das ações previstas nesta resolução.

§ 10. Os valores relativos às transferências previstas nos artigos 8º e 9º desta resolução serão empenhados no exercício em que estiver prevista a sua aplicação pelo parceiro ofertante.

§ 11. O eventual saldo de recursos, entendido como a disponibilidade financeira existente na conta corrente do Programa em 31 de dezembro do ano em curso, bem como o saldo que vier a estar disponível em 31 de dezembro de cada ano, independentemente do exercício em que o crédito correspondente foi efetivado, deverá ser reprogramado para o exercício seguinte e para os exercícios subsequentes, e sua aplicação será destinada ao custeio de despesas previstas no Pronatec, nos termos desta Resolução.

§ 12 O FNDE/MEC divulgará em seu portal na internet a transferência dos recursos financeiros à conta do Pronatec, no sítio www.fnde.gov.br.

§ 13 Independentemente de autorização do titular da conta, o FNDE/MEC obterá junto ao Banco do Brasil S/A os saldos e extratos da referida conta corrente, inclusive os de aplicações financeiras, com a identificação do domicílio bancário dos respectivos fornecedores ou prestadores de serviços, beneficiários dos pagamentos realizados.

§ 14. Ao FNDE/MEC, observadas as condições estabelecidas no inciso III § 1º do Art. 7º desta resolução, é facultado estornar ou bloquear, conforme o caso, valores creditados na conta corrente do Programa em favor do parceiro ofertante, mediante solicitação direta ao agente financeiro depositário dos recursos ou procedendo aos descontos nos repasses futuros.

§ 16. Inexistindo saldo suficiente na conta corrente para efetivar o estorno ou o bloqueio de que trata o parágrafo anterior e não havendo repasses a serem efetuados, o parceiro ofertante beneficiado ficará obrigado a restituir os recursos ao FNDE/MEC, no prazo de dez dias úteis a contar do recebimento da notificação, na forma prevista nos §§ 17 a 20.

§ 17. As devoluções de que trata o parágrafo anterior deverão estar acrescidas de juros e atualização monetária na forma da lei.

§ 18. A suficiência dos valores devolvidos para a suspensão da inadimplência será avaliada com base no mo IPCA – Índice de Preços ao Consumidor Amplo, ou outro que vier a substituí-lo, divulgado até a data em que foi realizado o recolhimento e a quitação se dará com a suficiência do valor recolhido com base no IPCA do mês de recolhimento.

§ 19. Transcorrido o prazo de 15 (quinze) dias da publicação do novo índice sem a efetiva quitação do débito, será registrada a inadimplência sem prévia notificação ao responsável.

§ 20. As devoluções de recursos do Pronatec, independentemente do fato gerador que lhes deram origem, deverão ser efetuadas em agência do Banco do Brasil S/A., mediante utilização

da Guia de Recolhimento da União (GRU), disponível no sítio www.fnde.gov.br, na qual deverão ser indicados o nome e o CNPJ do parceiro ofertante:

os códigos 153173 no campo “Unidade Gestora”, 15253 no campo “Gestão”, 66666-1 no campo “Código de Recolhimento” e 2121980XX no campo “Número de Referência”, se a devolução ocorrer no mesmo ano do repasse dos recursos e este não for decorrente de Restos a Pagar inscritos pelo FNDE/MEC; ou

os códigos 153173 no campo “Unidade Gestora”, 15253 no campo “Gestão”, 28850-0 no campo “Código de Recolhimento” e 2121980XX no campo “Número de Referência”, se a devolução for decorrente de Restos a Pagar inscritos pelo FNDE/MEC ou de repasse ocorrido em anos anteriores ao da emissão da GRU:

§ 21. Para fins do disposto nos incisos I e II do parágrafo anterior, considera-se ano de repasse aquele em que se der a emissão da respectiva ordem bancária pelo FNDE/MEC, disponível no sítio www.fnde.gov.br.

§ 22. Os valores referentes às devoluções previstas nos incisos I e II do § 20 deverão ser registrados no formulário de prestação de contas, ao qual deverá ser anexada uma via da respectiva GRU, devidamente autenticada pelo agente financeiro, para apresentação ao FNDE/MEC.

§ 23. Eventuais despesas bancárias decorrentes das devoluções de recursos ao FNDE/MEC correrão às expensas do depositante, não podendo ser consideradas como resultantes da execução do Programa para fins de prestação de contas.

Art 11. As despesas com a execução das ações previstas nesta resolução correrão por conta de dotação orçamentária consignada anualmente ao FNDE/MEC, observando os valores autorizados na ação específica, limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual do governo federal.

III - DA AÇÃO PROMOCIONAL

Art. 12. Ficam estabelecidas as logomarcas relativas ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), na produção e divulgação de:

formulários, cartazes, banners, folhetos, faixas, anúncios;

vídeos, CD-Rom, internet, matérias na mídia;

livros e apostilas;

camisetas, bonés, bandanas, mochilas, sacolas, bolsas;

relatórios.

§ 1º As logomarcas de que trata o caput deste artigo deverão apresentar consonância com os modelos estabelecidos no Manual de Identidade Visual, que poderá ser consultado no site www.mec.gov.br/setec.

§ 2º O parceiro ofertante se obriga a obter a autorização prévia da SETEC/MEC no caso de produção de quaisquer outros materiais não mencionados nesta cláusula, sob pena de suspensão dos repasses previstos e demais sanções previstas nesta resolução.

§ 3º Fica vedada ao parceiro ofertante a alteração, inclusão, substituição ou exclusão da logomarca do Pronatec, sob pena de suspensão dos repasses previstos e demais sanções previstas nesta resolução.

§ 4º Fica vedada ao parceiro ofertante a designação específica de nome fantasia no âmbito do Pronatec, sob pena de suspensão dos repasses previstos e demais sanções previstas nesta resolução.

§ 5º O parceiro ofertante poderá inserir sua logomarca institucional unicamente no espaço reservado para tal fim, conforme modelos descritos no Manual de Identidade Visual.

§ 6º A publicidade dos atos praticados em função desta Resolução deverá restringir-se ao caráter educativo, informativo ou de orientação social, dela não podendo constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos, obedecendo ao disposto no § 1º do Art. 37 da Constituição Federal.

IV - DA PRESTAÇÃO DE CONTAS DO PROGRAMA

Art. 13. A prestação de contas do Programa será constituída do Relatório de Execução Físico-financeira (Anexo IV), bem como dos extratos bancários da conta corrente específica em que os recursos foram depositados e das aplicações financeiras realizadas e a respectiva conciliação bancária, quando for o caso.

§ 1º O parceiro ofertante apresentará, até 30 de outubro de cada exercício no Sistema de Gestão de Prestação de Contas – SiGPC/FNDE/MEC, a prestação de contas dos recursos creditados na conta corrente do Programa até 31 de dezembro do ano anterior.

§ 2º A prestação de contas apresentada em desacordo com o estabelecido no caput deste artigo não terá o seu recebimento registrado no SiGPC.

§ 3º O FNDE/MEC, ao receber a prestação de contas do parceiro ofertante na forma prevista no caput deste artigo realizará a análise financeira e disponibilizará o acesso à SETEC/MEC para, no prazo de até trinta dias úteis contados a partir do seu recebimento, manifestar-se acerca da consecução das metas físicas do Programa.

§ 4º A SETEC/MEC observado o prazo de que trata o parágrafo anterior, emitirá parecer conclusivo acerca do atingimento das metas físicas do Programa e prestará, por meio do SIGPC, as informações ao FNDE/MEC para a conclusão da análise da prestação de contas.

§ 5º Na hipótese de parecer desfavorável da SETEC/MEC, o FNDE/MEC:

emitirá parecer conclusivo e não aprovará a prestação de contas;

dará ciência ao parceiro ofertante da não aprovação das contas e dos fatos motivadores da sua rejeição, sejam eles decorrentes da análise da SETEC/MEC ou do FNDE/MEC;

assinará ao parceiro ofertante o prazo máximo de quarenta e cinco dias corridos, contados da data do recebimento da notificação, para a devolução dos recursos impugnados.

§ 6º Na hipótese de parecer favorável da SETEC/MEC e não havendo irregularidades financeiras o FNDE/MEC emitirá parecer de aprovação das contas.

§ 7º Sendo detectadas irregularidades por ocasião da análise financeira da prestação de contas, o FNDE/MEC assinará ao parceiro ofertante o prazo máximo de quarenta e cinco dias corridos, contados da data do recebimento da notificação, para sua regularização ou devolução dos recursos impugnados, conforme o caso.

§ 8º Sanadas as irregularidades a que se refere o parágrafo anterior e havendo parecer favorável da SETEC/MEC quanto ao atingimento das metas do Programa, o FNDE/MEC, também neste caso, aprovará a prestação de contas do parceiro ofertante.

§ 9º Esgotado o prazo estabelecido no § 7º deste artigo sem que o parceiro ofertante regularize suas pendências a prestação de contas não será aprovada pelo FNDE/MEC.

§ 10. As despesas realizadas na execução do Pronatec serão comprovadas mediante documentos fiscais originais ou equivalentes, na forma da legislação regulamentar à qual a entidade responsável pela despesa estiver sujeita, devendo os recibos, faturas, notas fiscais e quaisquer outros documentos comprobatórios ser emitidos em nome do parceiro ofertante, identificados com o nome do FNDE/MEC e do Programa e ser arquivados em sua sede, ainda que utilize serviços de contabilidade de terceiros, juntamente com os documentos de prestação de contas na forma definida neste artigo, pelo prazo de 10 anos a partir da aprovação da prestação de contas da execução dos recursos transferidos, devendo os documentos originais estarem disponíveis, quando solicitado, ao FNDE/MEC, aos órgãos de controle interno e externo e ao Ministério Público.

§ 11. O gestor responsável pela prestação de contas que permitir, inserir ou fizer inserir documentos ou declaração falsa ou diversa da que deveria ser inscrita, com o fim de alterar a verdade sobre os fatos, será responsabilizado civil, penal e administrativamente.

§ 12. Quando a prestação de contas não for apresentada pelo parceiro ofertante até a data prevista no parágrafo 2º deste artigo, o FNDE/MEC assinará o prazo de quarenta e cinco dias corridos para a sua apresentação, sem prejuízo da suspensão do repasse de que trata o Art. 9º desta Resolução.

§ 13. Caso o parceiro ofertante não apresente a prestação de contas no prazo estabelecido no § 1º deste artigo ou não regularize as pendências de que tratam o inciso III do § 5º e o § 7º deste artigo, o FNDE/MEC suspenderá o repasse de recursos e adotará as providências para recuperação de débitos em desfavor do gestor faltoso.

Art. 14. O parceiro ofertante que não apresentar ou não tiver aprovada a prestação de contas dos recursos financeiros recebidos por motivo de força maior ou caso fortuito deverá apresentar as devidas justificativas ao FNDE/MEC.

§ 1º Considera-se caso fortuito, dentre outros, a falta ou a não aprovação, no todo ou em parte, da prestação de contas, por dolo ou culpa do gestor anterior.

§ 2º Na falta de apresentação ou da não aprovação, no todo ou em parte, da prestação de contas por culpa ou dolo do gestor sucedido, as justificativas a que se refere o caput deste artigo deverão ser obrigatoriamente apresentadas pelo gestor que estiver no exercício do cargo, acompanhadas, necessariamente, de cópia autenticada de Representação protocolada junto ao respectivo órgão do Ministério Público, para adoção das providências cíveis e criminais da sua alçada.

§ 3º É de responsabilidade do gestor sucessor a instrução obrigatória da Representação, nos moldes legais exigidos, a ser protocolada no Ministério Público com, no mínimo, os seguintes elementos:

qualquer documento disponível referente à transferência dos recursos, inclusive extratos da conta corrente específica do Programa;

relatório das ações empreendidas com os recursos transferidos;

qualificação do ex-gestor, inclusive com o endereço atualizado, se houver; e

documento que comprove a situação atualizada quanto à adimplência do parceiro ofertante perante o FNDE/MEC.

§ 4º A Representação de que trata o § 3º deste artigo dispensa o gestor atual do parceiro ofertante de apresentar ao FNDE/MEC as certidões relativas ao prosseguimento da medida adotada.

§ 5º Na hipótese de não serem aceitas ou não serem apresentadas as justificativas de que trata este artigo, o FNDE/MEC incluirá o gestor sucesso como responsável solidário pelo débito apurado, quando se tratar de omissão de prestação de contas.

V - DA FISCALIZAÇÃO DA APLICAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS

Art. 15. A fiscalização da aplicação dos recursos transferidos à conta do Programa é de competência da SETEC/MEC, do FNDE/MEC, do Tribunal de Contas da União (TCU) e do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal, mediante a realização de auditorias, de inspeção e de análise dos processos que originarem as prestações de contas, observado o cronograma de acompanhamento estabelecido pelos órgãos fiscalizadores.

§ 1º Os órgãos e entidades a que se refere o caput deste artigo poderão celebrar convênios ou acordos, em regime de mútua cooperação, para auxiliar e otimizar o seu controle.

§ 2º O FNDE/MEC realizará auditoria na aplicação dos recursos do Programa por sistema de amostragem, podendo, para tanto, requisitar o encaminhamento de documentos e demais elementos que julgar necessário, bem como realizar fiscalização in loco ou, ainda, delegar competência a outro órgão ou entidade pública para fazê-lo.

§ 3º A fiscalização pela SETEC/MEC, pelo FNDE/MEC e por todos os outros órgãos ou entidades envolvidos será deflagrada, em conjunto ou isoladamente, sempre que for apresentada denúncia formal de irregularidades no uso dos recursos do Programa.

VI - DA SUSPENSÃO E DO RESTABELECIMENTO DOS REPASSES DO PROGRAMA

Art. 16. O FNDE/MEC suspenderá o repasse dos recursos à conta da bolsa-formação do Pronatec quando:

houver solicitação expressa da SETEC/MEC gestora do Programa, sempre que ocorrerem situações que justifiquem a medida;

os recursos forem utilizados em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução do Programa, constatado por, entre outros meios, análise documental ou auditoria;

a prestação de contas não for apresentada na forma ou no prazo estabelecido no Art. 13 ou, ainda, as justificativas a que se refere o § 2º do Art. 14 não vierem a ser apresentadas pelo parceiro ofertante ou aceitas pelo FNDE/MEC;

a prestação de contas for rejeitada em decorrência de falhas formais ou regulamentares nos documentos de que trata o Art. 13;

não ocorrer o recolhimento integral dos valores impugnados pelo FNDE/MEC;

houver determinação judicial, com prévia apreciação da Procuradoria Federal no FNDE/MEC.

Art. 17. O restabelecimento do repasse de recursos do Programa ao parceiro ofertante ocorrerá quando:

a prestação de contas dos recursos recebidos for apresentada ao FNDE/MEC, na forma prevista no Art. 13;

sanadas as falhas formais ou regulamentares de que trata o inciso IV do Art. 16;

aceitas as justificativas de que trata o § 2º Art. 14 e uma vez instaurada a correspondente Tomada de Contas Especial e efetuado o registro do gestor responsável na conta de ativo “Diversos Responsáveis”;

se verificar o recolhimento integral dos valores impugnados pelo FNDE/MEC; ou

motivada por decisão judicial, com prévia apreciação da Procuradoria Federal do FNDE/MEC.

§ 1º Sanadas as irregularidades que ensejaram a suspensão do repasse, o mesmo será restabelecido, restringindo-se às parcelas relativas aos meses posteriores àquele da regularização, desde que ocorra em tempo hábil para a liberação das parcelas restantes do exercício.

§ 2º Não haverá o restabelecimento do repasse motivado pelo disposto nos incisos I a IV deste artigo quando a Tomada de Contas Especial estiver na alçada do Tribunal de Contas da União, a quem competirá julgar o mérito da medida saneadora adotada pelo parceiro ofertante, nos termos Acórdão Nº 1.887/2005 – Segunda Câmara – TCU.

§ 3º O disposto no parágrafo anterior não se aplica à hipótese em que as justificativas, a que se refere o inciso III deste artigo, sejam apresentadas pelo gestor sucessor não arrolado como co-responsável na Tomada de Contas Especial a que se referir o dano, cabendo ao FNDE/MEC providenciar o encaminhamento ao TCU das justificativas e da representação apresentadas pelo gestor sucessor com informação de que foi efetuado o restabelecimento do repasse ao parceiro ofertante.

VII - DAS DENÚNCIAS

Art. 18. Qualquer pessoa física ou jurídica poderá denunciar à SETEC/MEC, ao FNDE/MEC, ao Tribunal de Contas da União, aos órgãos do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal ou ao Ministério Público irregularidades identificadas na aplicação dos recursos do Programa, contendo necessariamente:

exposição sumária do ato ou fato censurável, que possibilite sua perfeita determinação; e,

identificação do órgão da Administração Pública e do responsável por sua prática, bem como a data do ocorrido.

§ 1º Quando a denúncia for apresentada por pessoa física, deverão ser fornecidos o nome legível, o endereço e cópia autenticada de documento que ateste a sua identificação.

§ 2º Quando o denunciante for pessoa jurídica (partido político, associação civil, entidade sindical etc.), deverá encaminhar cópia de documento que ateste sua constituição jurídica e fornecer, além dos elementos referidos no parágrafo 1º deste artigo, o endereço da sede da representante.

Art. 19. As denúncias encaminhadas ao FNDE/MEC deverão ser dirigidas à Ouvidoria, no seguinte endereço:

se por via postal, Setor Bancário Sul - Quadra 2 - Bloco F - Edifício FNDE - Brasília, DF - CEP: 70.070-929

se por meio eletrônico, ouvidoria@fnde.gov.br.

VIII - DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 20. Ficam aprovados os Anexos I a IV desta Resolução, disponíveis no sítio do FNDE: www.fnde.gov.br.

Art. 21. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

FERNANDO HADDAD

ANEXO F – Resolução nº 62, de 11 de novembro de 2011

Estabelece critérios e procedimentos para a descentralização de créditos orçamentários às instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica visando a oferta de bolsas-formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL:

Constituição Federal de 1988, Título VII, Capítulo III

Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008;

Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011;

Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000;

Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007;

Portaria interministerial nº 127, de 27 de maio de 2008;

Portaria MEC nº 1.569, de 3 de novembro de 2011;

Resolução CD/FNDE nº 31, de 1º de julho de 2011.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE, no uso de suas atribuições legais, conferidas pelo Art. 14, do Capítulo V. Seção IV, do Anexo I do Decreto nº 7.481, de 16 de maio de 2011, publicado no DOU de 17 de maio de 2011, e pelos artigos 3º e 6º do Anexo da Resolução CD/FNDE nº 31, de 30 de setembro de 2003, publicada no DOU de 2 de outubro de 2003,

CONSIDERANDO a necessidade de expandir e democratizar o acesso dos brasileiros à Educação Profissional e Tecnológica, visando ao "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"; de acordo com o art. 205 da Constituição Federal;

CONSIDERANDO a necessidade de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público por intermédio de sua articulação com uma educação profissional e tecnológica voltada para a formação profissional e para o exercício da cidadania; e

CONSIDERANDO a necessidade de integrar as principais redes ofertantes de forma a compartilhar experiências e unir esforços de forma a garantir a democratização e interiorização da oferta de educação profissional e tecnológica no País:

RESOLVE "AD REFERENDUM"

Art. 1º Estabelecer orientações, critérios e procedimentos para, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, descentralizar créditos orçamentários para as instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (EPCT).

§ 1º O montante a ser descentralizado corresponderá ao produto das vagas pactuadas pela instituição da rede federal de EPCT multiplicado pelo valor da hora-aluno, estabelecida pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

§ 2º Os valores da bolsa-formação citados no parágrafo anterior incluem tanto os recursos para custeio das vagas e remuneração de profissionais envolvidos nas atividades do programa quanto aqueles relativos à assistência estudantil aos beneficiários.

§ 3º Os créditos a que se refere o caput serão descentralizados com base no compromisso das instituições da rede federal de EPCT com a oferta de vagas em cursos técnicos e de formação inicial e continuada do Pronatec, compromisso esse devidamente homologado pelo Ministério da Educação e denominado pactuação.

§ 4º As descentralizações dos créditos obedecerão as regras da Resolução CD/FNDE nº 31, de 1º de julho de 2011.

Art. 2º A oferta de vagas da bolsa-formação do Pronatec, cuja descentralização de recursos é regulada por esta resolução, envolve os seguintes agentes:

a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), órgão responsável por planejar, formular, coordenar e avaliar as políticas públicas de educação profissional e tecnológica em geral e a oferta da bolsa-formação no âmbito do Pronatec;

o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, responsável por realizar as descentralizações dos créditos orçamentários;

instituições da rede federal de EPCT, responsáveis pela oferta das vagas em cursos técnicos e de formação inicial e continuada para beneficiários do programa;

secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal, os Ministérios do Trabalho e Emprego (MTE), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) da Defesa (MD), do Turismo (Mtur), entre outros órgãos ou entidades da administração pública, demandantes por vagas da bolsa-formação.

Parágrafo único. As secretarias de educação do Distrito Federal e dos estados, as prefeituras assim como os órgãos ou entidades da administração pública direta e indireta que aderirem ao Programa, serão denominados parceiros demandantes das bolsas-formação do Pronatec.

Art. 3º São responsabilidades dos agentes das bolsas-formação no âmbito do Pronatec:

à SETEC/MEC, cabe:

desenvolver, manter e atualizar sistema informatizado para a gestão da oferta das bolsas-formação;

estabelecer cooperação com os parceiros demandantes, com atribuições definidas no âmbito do Pronatec;

regulamentar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e do Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada;

definir o valor da hora-aluno que servirá como base de cálculo para a bolsa-formação e para o montante a ser descentralizado a cada instituição;

prestar assistência técnica às instituições da rede federal de EPCT na implementação das ações relativas às bolsas-formação;

prestar apoio técnico aos parceiros demandantes e ao FNDE;

monitorar e avaliar a realização dos cursos;

avaliar os relatórios de cumprimento das finalidades do Programa, apresentados ao FNDE/MEC pelas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica destinatárias dos créditos descentralizados;

comunicar ao FNDE os destinatários e valores a serem descentralizados às instituições da rede federal de EPCT por meio de Portaria;

dar publicidade aos atos relativos ao Programa por intermédio do Diário Oficial da União e da internet (www.mec.gov.br);

informar tempestivamente ao FNDE a ocorrência de qualquer anormalidade na execução do programa.

ao FNDE cabe:

elaborar, em comum acordo com a SETEC/MEC, os atos normativos do programa e divulgá-los;

realizar, de acordo com os Termos de Cooperação aprovados e sob solicitação da SETEC/MEC, as descentralizações às instituições da rede federal de EPCT;

informar tempestivamente à SETEC/MEC a ocorrência de qualquer anormalidade na execução do programa

prestar informações à SETEC/MEC, sempre que solicitadas.

às instituições da rede federal de EPCT cabe:

encaminhar Termo de Cooperação - TC, por intermédio do SAPENET, para avaliação pela Diretoria de Programas e Projetos do FNDE (DIRPE/FNDE) e aprovação pelo ordenador de despesas;

aplicar os créditos orçamentários descentralizados pelo FNDE exclusivamente na oferta das bolsas-formação;

cumprir as determinações da Resolução CD/FNDE nº 31/2011, que dispõe sobre a descentralização e execução de créditos orçamentários para órgãos e entidades da administração pública federal;

indicar oficialmente à SETEC/MEC gestor local, obrigatoriamente servidor público, para coordenar todas as ações vinculadas ao Pronatec;

instruir suas unidades vinculadas ou subordinadas quanto às normas e procedimentos relativos à oferta de vagas para as bolsas-formação;

divulgar o programa amplamente, em conjunto com os parceiros demandantes, visando informar os potenciais beneficiários sobre os objetivos e as características dos cursos oferecidos;

pactuar a oferta e garantir a execução das bolsas-formação;

cadastrar com antecedência de pelo menos 45 dias do início do curso as vagas a serem oferecidas no âmbito do Pronatec no sistema de gestão do programa;

registrar, no sistema de gestão do programa, as matrículas, a frequência e o desempenho escolar de cada beneficiário das bolsas-formação;

colher assinatura de termo de compromisso (conforme Anexo I desta Resolução) de cada um dos beneficiados matriculados nas vagas do Pronatec, mantendo-os arquivados, juntamente com as respectivas listas de presença, pelo prazo mínimo de 10 anos após o encerramento dos cursos, disponibilizando a documentação ao MEC e aos órgãos de controle sempre que solicitada;

fornecer gratuitamente aos beneficiários, com base nos valores descentralizados para custeio da bolsa-formação, todo e qualquer insumo necessário para sua participação no curso, incluindo materiais didáticos, uniformes, cadernos, canetas, bem como materiais escolares gerais ou específicos exigidos por particularidades do curso oferecido;

garantir aos beneficiários a devida assistência estudantil, proporcionando transporte de ida e retorno à unidade de ensino e refeição de qualidade compatível com a exigida no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE);

realizar o acompanhamento pedagógico dos beneficiários das bolsas-formação;

fazer constar de todos os documentos produzidos para implementação do programa e nos materiais de divulgação, a seguinte informação: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec - Ministério da Educação/FNDE;

informar tempestivamente à SETEC/MEC e ao FNDE a ocorrência de qualquer anormalidade na execução do programa;

realizar a certificação dos estudantes dos cursos oferecidos pelas bolsas-formação;

submeter-se às orientações para execução do programa divulgadas pela SETEC/MEC e pelo FNDE, inclusive as relativas às condutas vedadas em períodos eleitorais.

aos parceiros demandantes cabe:

firmar Termo de Adesão ao Programa, conforme modelo a ser oferecido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC);

indicar oficialmente um gestor local, obrigatoriamente servidor público, para coordenar as ações vinculadas à pactuação e à implementação do Pronatec;

divulgar o Programa amplamente, em conjunto com os parceiros ofertantes, para informar os potenciais beneficiários sobre os objetivos e as características dos cursos oferecidos;

realizar a seleção e a pré-matrícula dos beneficiários das bolsas-formação;

informar tempestivamente à SETEC/MEC e ao FNDE a ocorrência de qualquer anormalidade na execução do programa e sobre eventual não oferecimento, por parte do parceiro ofertante, dos cursos ou vagas pactuadas.

§ 1º É vedado atribuir aos beneficiários a responsabilidade pela aquisição de qualquer material necessário para o curso, seja por meio de auxílio financeiro a ele repassado, seja por meio de recursos próprios.

§ 2º No planejamento e no controle do programa, as instituições da rede federal de EPCT deverão atuar em conjunto com os parceiros demandantes e com a SETEC/MEC.

Art. 4º As vagas a serem ofertadas pela instituição contemplam tanto cursos de educação profissional técnica de nível médio como cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, abrangendo as modalidades bolsa-formação estudante e bolsa-formação trabalhador, conforme §§ 1º e 2º do Art. 4º da Lei 12.513/2011.

§ 1º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio ofertados devem constar do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 11/2008, da Resolução nº 3, de 9 de julho de 2008 e da Portaria nº 870, de 16 de julho de 2008;

§ 2º os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional deverão constar do Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada, nos termos da Portaria MEC nº 1.569, de 3 de novembro de 2011.

§ 3º Os cursos de educação profissional ofertados no âmbito da bolsa-formação estudante devem adequar-se ao processo de concomitância, em articulação com as escolas de ensino médio; os beneficiários deverão estar obrigatoriamente matriculados no ensino médio público, a fim de caracterizar a forma concomitante, nos termos do art. 36C, inciso II, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 4º Os cursos de educação profissional ofertados no âmbito da bolsa-formação trabalhador devem ser adequados a seus estudantes, conforme as necessidades do parceiro demandante, que será o responsável pela seleção dos beneficiários, de acordo com as orientações e procedimentos estabelecidos em manual de gestão do programa, a ser publicado pela SETEC/MEC.

§ 5º A carga horária mínima dos cursos de formação inicial e continuada ofertados no âmbito da bolsa-trabalhador do Pronatec é de 160 (cento e sessenta) horas.

Art. 5º O valor da hora-aluno estabelecido pela SETEC/MEC para o cálculo dos recursos a serem descentralizados a cada instituição da rede federal de ETCP é de R\$ 8,50 (oito reais e cinquenta centavos), valor este que inclui custos relativos à oferta dos cursos e à assistência estudantil, conforme previsto no § 4º do art. 6º da Lei n 12.513/2011.

§ 1º O valor da hora-aluno é composto por recursos para custeio das vagas e remuneração de profissionais envolvidos nas atividades dos cursos da bolsa-formação do Pronatec, correspondentes a R\$ 8,00 (oito reais) do total e a recursos destinados à assistência estudantil aos beneficiários, conforme § 4º do Art. 6º da Lei n 12.513/2011, correspondentes a R\$ 0,50.

§ 2º A descentralização dos recursos relativos à oferta de cursos no âmbito das bolsas-formação do Pronatec será obrigatoriamente precedida da apresentação, por parte da

instituição da rede federal de EPCT, do devido Termo de Cooperação, a ser avaliado e aprovado Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ordenador de despesa dos créditos orçamentários do Pronatec, nos termos da Resolução CD/FNDE n 31/2011

§ 3º O valor total será descentralizado para a instituição da rede federal de EPCT em uma única parcela, previamente à realização dos cursos do Pronatec.

§ 4º O não cumprimento da oferta de cursos e vagas pactuada e aprovada pelo MEC acarretará a devida compensação do valor na descentralização a ser subsequentemente efetivada para a instituição na próxima pactuação; não havendo nova pactuação, os recursos deverão ser devolvidos à Conta Única do Tesouro Nacional na forma da legislação.

Art. 6º As instituições da rede federal de EPCT poderão, conforme art. 9º da Lei nº 12.513/2011, conceder bolsas aos profissionais envolvidos que, de acordo com a formação e experiência exigidas nas atividades da bolsa-formação e com as responsabilidades específicas com as quais arcarão, deverão exercer os seguintes encargos:

coordenador-geral das bolsas-formação;

coordenador-adjunto;

supervisor de curso;

professor;

apoio as atividades acadêmicas e administrativas; e

orientador.

Art. 7º São atribuições dos bolsistas dos cursos aprovados pela SETEC/MEC no âmbito das bolsas-formação do Pronatec:

do coordenador-geral:

responsabilizar-se pela coordenação de todas as ações relativas à oferta de bolsas-formação do Pronatec nos diferentes cursos oferecidos nos campi da instituição de ensino, de modo a garantir condições materiais e institucionais para o desenvolvimento dos cursos;

coordenar e acompanhar as atividades administrativas, tomando decisões de caráter gerencial, operacional e logístico necessárias para garantir infraestrutura adequada para as atividades dos cursos;

coordenar e acompanhar as atividades acadêmicas dos cursos, exercendo a supervisão das turmas do Pronatec, dos controles acadêmicos, das atividades de capacitação e de atualização, bem como de reuniões e encontros;

avaliar os relatórios mensais de frequência e desempenho dos profissionais envolvidos na implementação dos cursos do Pronatec e aprovar os pagamentos àqueles que fizeram jus à bolsa no período avaliado;

solicitar a efetivação dos pagamentos devidos aos profissionais ao ordenador de despesa da instituição;

participar dos processos de pactuação de vagas da instituição;

receber os avaliadores externos indicados pela SETEC/MEC e prestar-lhes informações sobre o andamento dos cursos nos municípios;

supervisionar a prestação da assistência estudantil dos beneficiados pelas bolsas-formação.

do coordenador-adjunto:

assessorar o coordenador-geral das ações relativas à oferta de bolsas-formação no âmbito do Pronatec em cada campus da instituição de ensino, em atividades de desenvolvimento, avaliação, adequação e ajuste da metodologia de ensino adotada, assim como conduzir análises e estudos sobre o desempenho nos cursos ministrados pela instituição;

assessorar a tomada de decisões de caráter administrativo e logístico que garantam infraestrutura adequada para as atividades; responsabilizar-se pela gestão dos materiais (recebimento e distribuição de materiais didáticos aos estudantes);

coordenar e acompanhar as atividades administrativas, incluindo: planejamento e acompanhamento das atividades de seleção dos estudantes pelos demandantes, e de capacitação e supervisão dos professores e demais profissionais envolvidos nos cursos;

garantir a manutenção das condições materiais e institucionais para o desenvolvimento dos cursos;

coordenar e acompanhar as atividades acadêmicas dos cursos, de docentes e discentes, bem como monitorar o desenvolvimento dos cursos para identificar eventuais dificuldades e tomar providências cabíveis para sua superação;

acompanhar e dinamizar os cursos, propiciando ambientes de aprendizagem adequados, bem como mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma e objetivos de cada curso;

organizar os processos de pactuação de vagas para a oferta de bolsas-formação na instituição, bem como a montagem de turmas do Pronatec, os instrumentos de controle acadêmico e de monitoramento;

participar das atividades de capacitação e de atualização, bem como das reuniões e dos encontros;

garantir a constante atualização dos dados cadastrais de todos os bolsistas, inclusive a de seus próprios dados para fins de controle.

elaborar e encaminhar relatório mensal de frequência e desempenho dos profissionais envolvidos na implementação do Pronatec ao coordenador-geral das bolsas-formação na instituição, informando-o sobre a relação mensal de bolsistas aptos e inaptos para recebimento de bolsas;

substituir o coordenador-geral em períodos em que este estiver ausente ou impedido;

receber os avaliadores externos indicados pela SETEC/MEC e prestar-lhes informações sobre o andamento dos cursos nos municípios;

organizar a assistência estudantil dos beneficiários das bolsas-formação.

do supervisor de curso:

organizar a oferta dos cursos, em conformidade com o Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada bem como com o Catálogo Nacional de Cursos;

elaborar a proposta de implantação do curso e sugerir as ações de suporte tecnológico necessárias durante o processo de formação, informando ao coordenador-adjunto;

elaborar, juntamente com os demais profissionais envolvidos no curso, os conteúdos programáticos do curso, assim como participar do desenvolvimento de metodologias de ensino e da elaboração de materiais didáticos adequados à modalidade a ser ofertada, mediante avaliação de metodologias consagradas e inovadoras;

assegurar os requisitos de acessibilidade física nas comunicações e no material didático pedagógico, possibilitando a plena participação de pessoas com deficiência.

desenvolver, em colaboração com o coordenador, a metodologia de avaliação dos estudantes e implantar um sistema de avaliação, de acordo com o previsto no plano de curso;

apresentar ao coordenador-adjunto, ao final do curso ofertado, relatório das atividades e do desempenho dos estudantes;

elaborar relatório sobre as atividades de ensino na esfera de suas atribuições, para encaminhamento à SETEC/MEC ao final de cada semestre, ou quando solicitado;

ao final do curso, adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como realizar análises e estudos sobre o desempenho do curso;

supervisionar a constante atualização, por parte dos professores no sistema de gestão do Pronatec, dos registros de acompanhamento de frequência e desempenho acadêmico dos beneficiados;

realizar a articulação da escola de educação profissional e tecnológica com a escola de ensino médio, para que haja compatibilidade entre os projetos pedagógicos; e

participar dos encontros de coordenação, promovidos pelos coordenadores.

do professor:

planejar as aulas e atividades didáticas e ministrá-las aos beneficiados pela bolsas-formação;

adequar à oferta dos cursos as necessidades específicas do público-alvo;

alimentar o sistema de gestão do Pronatec com os dados de frequência e desempenho acadêmico dos estudantes;

adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia às necessidades dos estudantes participantes da oferta;

propiciar espaço de acolhimento e debate com os estudantes;

avaliar o desempenho dos estudantes;

participar dos encontros de coordenação, promovidos pelos coordenadores geral e adjunto;

do profissional de apoio as atividades acadêmicas e administrativas:

realizar a gestão acadêmica das turmas;

acompanhar e subsidiar a atuação dos professores;

participar dos encontros de coordenação, promovidos pelo coordenador-adjunto;

realizar as atividades de secretaria dos cursos ofertados no âmbito da bolsa-formação: matrícula dos estudantes, emissão de certificados, organização de pagamentos dos bolsistas, entre outras atividades administrativas determinadas pelos coordenadores geral e adjunto;

do orientador:

orientar e acompanhar as atividades e a frequência dos estudantes, realizando diagnóstico quando os estudantes estão em processo de evasão e criando alternativas para a manutenção do aluno;

acompanhar os estudantes em potencial e orientá-los no processo de escolha do curso;

realizar atividades nos demandantes apresentando as ofertas da instituição;

promover atividades de sensibilização e integração entre os estudantes e equipes do Pronatec;

e

articular ações de inclusão produtiva em parceria com os SINES.

Art. 8º A concessão de bolsas aos profissionais envolvidos na implementação dos cursos Pronatec deve basear-se nas exigências de formação e de experiência profissionais necessárias para o desenvolvimento de cada curso, bem como nas atribuições que cada profissional desempenhará durante o período de duração dos cursos em virtude de suas responsabilidades

§ 1º A indicação dos profissionais deverá ser precedida de processo de seleção pública simplificada, por edital, e da devida comprovação da capacidade técnica e formação adequada para desempenho das respectivas atribuições.

§ 2º As instituições da rede federal de EPCT deverão observar as seguintes condições para conceder as bolsas referidas neste artigo:

no caso de bolsista que é servidor ativo do quadro permanente da rede federal ou outra rede pública, a bolsa só poderá ser concedida mediante apresentação de autorização do setor de recursos humanos da instituição à qual o servidor é vinculado e ficará limitada a um máximo de 20 horas semanais, salvo quando o servidor estiver em gozo de licença sem vencimento para tratar de interesses particulares;

no caso de servidor inativo do quadro permanente da rede federal ou outra rede pública, a bolsa só poderá ser concedida mediante apresentação de autorização do setor de recursos humanos da instituição à qual o servidor vinculou-se na atividade e ficará limitada a um máximo de 30 horas semanais, exceto no caso de aposentadoria por invalidez em que esta é vedada;

para profissional que não é servidor do quadro permanente de qualquer das redes públicas, a bolsa poderá ser paga por 40 horas semanais.

§ 3º A carga horária semanal de dedicação ao programa, de acordo com a situação funcional do bolsista, será limitada pelos seguintes parâmetros:

servidores ativos do quadro permanente das redes públicas de EPT:

na função de coordenador-geral, coordenador-adjunto e supervisor de curso: o limite de dedicação semanal ao programa é de 15 horas;

na função de professor: no caso dos docentes, a mesma carga horária regular na instituição, até o limite de 16 horas (de 60 minutos); no caso dos técnicos administrativos, 16 horas.

nas funções de apoio às atividades acadêmicas e administrativas e de orientador: limite de 20 horas semanais;

servidores inativos do quadro permanente das redes publicas de EPT:

nas funções de coordenador-geral, coordenador-adjunto, supervisor de curso, orientador e apoio às atividades acadêmicas e administrativas: o limite de dedicação semanal ao programa é de 20 horas;

na função de professor: 30 horas (de 60 minutos)

não-servidor do quadro permanente das redes publicas de EPT:

na função de professor: 30 horas (de 60 minutos)

nas funções de apoio às atividades acadêmicas e administrativas e de orientador: 40 horas

§ 4º Conforme § 1º do Art. 9º da Lei n 12.513/2011, as atividades dos servidores ativos na implementação dos cursos do Pronatec não poderão concorrer com aquelas de seus cargos efetivos, nem comprometer a qualidade e o bom andamento das suas atividades regulares na instituição.

§ 5º É vedada a participação de um profissional simultaneamente em mais de uma das modalidades descritas no Art. 6º desta resolução.

Art. 9º O pagamento das bolsas aos profissionais que atuam nos cursos do Pronatec deve obedecer aos seguintes parâmetros, relativos à carga horária de dedicação semanal ao Programa e respectivos valores:

coordenador-geral e coordenador-adjunto:

por dez horas semanais: R\$ 2.000,00 (dois mil reais) mensais;

por quinze horas semanais: R\$ 3.000,00 (três mil reais) mensais;

por vinte horas semanais: R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) mensais;

supervisor de curso:

por dez horas semanais: R\$ 1.800,00 (um mil e oitocentos reais) mensais;

por quinze horas semanais: R\$ 2.700,00 (dois mil e setecentos reais) mensais;

por vinte horas semanais: R\$ 3.600,00 (três mil e seiscentos reais) mensais;

professor: R\$ 50,00 (cinquenta reais) por hora (60 minutos) de aula, em conformidade com as cargas horárias dos cursos.

apoio às atividades acadêmicas e administrativas:

por dez horas semanais: R\$ 1.000,00 (um mil reais) mensais;

por quinze horas semanais: R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais) mensais;

por vinte horas semanais: R\$ 2.000,00 (dois mil reais) mensais;

por quarenta horas semanais: R\$ 3.000,00 (três mil reais) mensais;

orientador:

por dez horas semanais: R\$ 1.600,00 (um mil e seiscentos reais) mensais;

por quinze horas semanais: R\$ 2.000,00 (dois mil reais) mensais;

por vinte horas semanais: R\$ 2.600,00 (dois mil e seiscentos reais) mensais;

por quarenta horas semanais: R\$ 4.500,00 (quatro mil e quinhentos reais mensais)

§ 1º Os valores para o pagamento de bolsas aos profissionais que desempenhem as funções referidas nos artigos 6º e 7º estão inclusos no valor fixado para aluno-hora.

§ 2º O afastamento do bolsista das atividades referentes à bolsa-formação implica no cancelamento da sua bolsa.

§ 3º Os horários e locais de trabalho ao longo da semana, bem como os telefones para contato fixo e celular, dos bolsistas deverão ser fixados em local público e no sítio da instituição, em local relacionado à bolsa-formação Pronatec.

§ 4º Os bolsistas deverão comprovar a carga horária dedicada à implementação dos cursos do Pronatec por meio de documento específico, que evidencie o histórico de sua atuação, para fins de análise dos órgãos de controle.

Art. 10 A instituição de educação profissional e tecnológica deverá elaborar instrumento próprio para a avaliação dos bolsistas envolvidos na implantação dos cursos, com aplicação de avaliações semestrais, sendo o seu resultado fator determinante para a permanência do bolsista em suas atividades.

Art. 11. Os casos omissos serão resolvidos pela SETEC/MEC.

Art. 12 Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD