



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



CAMILA FERREIRA DA SILVA

**O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO EM CENA:
O Estado de Alagoas como palco**

Maceió/AL

2014

CAMILA FERREIRA DA SILVA

O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO EM CENA:

O Estado de Alagoas como palco

Dissertação elaborada como exigência do Programa de Pós-Graduação (PPGE) / Mestrado em Educação do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Orientadora: Prof. Dra. Georgia Sobreira dos Santos Cêa.

Maceió/AL

2014

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Maria Auxiliadora G. da Cunha

S586p Silva, Camila Ferreira da.
O programa Brasil profissionalizado em cena : o estado de Alagoas como palco / Camila Ferreira da Silva. - 2014.
216 f. : il. tabs., e gráfs.

Orientadora: Georgia Sobreira dos Santos Cêa.
Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2014.

Bibliografia: f. 182-197.
Apêndices: f. 198-216.

1. Políticas públicas. 2. Estado - Alagoas. 3. Educação profissional. 4. Programa Brasil profissionalizado. I. Título.

CDU: 37:331(813.5)

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



CAMILA FERREIRA DA SILVA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 15 de abril de 2014.

Banca Examinadora:

A handwritten signature in black ink, reading "Georgina Sobreira dos Santos Cêa".

Profa. Dra. Georgina Sobreira dos Santos Cêa (PPGE/UFAL)
(Orientadora)

A handwritten signature in black ink, reading "Edaguimar Orquizas Viriato".

Profa. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato (UNIOESTE)
(Examinadora Externa)

A handwritten signature in black ink, reading "Inalda Maria dos Santos".

Prof. Dr. Inalda Maria dos Santos (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)

A handwritten signature in black ink, reading "Sandra Regina Paz da Silva".

Prof. Dr. Sandra Regina Paz da Silva (PPGE/UFAL/I)
(Examinadora Interna)

Ao Bernardo, meu sobrinho, pedacinho de gente que
alarga o sorriso de toda a minha família.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

O mestrado: vinte e quatro meses de aulas, leituras, reflexões, madrugadas inteiras, orientações, pesquisa, escrita, reescrita e muito mais... Processos que só foram possíveis graças a pessoas queridas que tornaram este tempo mais colorido. Faço uso deste espaço, então, para agradecer:

Aos meus pais Maria e Valdir; irmãos Jana, Bibi, Bela e Victor; vovó Jocedi; sobrinho Bernardinho; Eline e Duda que, juntos, formam a família que me ensinou tudo o que eu sei e que sempre me encorajou em cada novo voo;

A minha outra família que o intercâmbio em Portugal me possibilitou construir, pelos momentos inesquecíveis e pelo bem querer que nutrimos até hoje. Cito, na tentativa de representar todos os queridos (que são muitos): Mara Ramos, Carla Ramos, Marta Andrade, Diana Vitlishba, Pedro Henrique, Tércio Vieira e Marina Santos;

À orientadora Georgia Sobreira dos Santos Cêa que, nestes seis anos, me ensinou que é possível construir e fortalecer amizades dentro do espaço da universidade. Ensinou-me, ainda, que a relação entre estudante e docente e entre orientanda e orientadora pode ser sinônimo de cumplicidade e prazer e pode render trocas importantes no sentido de ampliar o olhar sobre o mundo. Somos amigas, cúmplices e, mesmo assim, Georgia jamais “baixou a guarda” na dedicação de seu olhar rigoroso, sua paciência, seus ouvidos, ombro, atenção e estímulos provocadores sobre os meus escritos e pensamentos. As palavras não darão conta de expressar minha gratidão por tudo isso;

A Rodrigo Lopes e aos meus queridos amigos Carla Gillyane, Edgleide Herculano, Edilma Silva, Fabson Calixto, Manuella Oliveira, Marcela Fernandes e Valdilene Cardoso pelas cores que trouxeram aos meus dias. Foram, para além de meus companheiros para todas as horas, interlocutores assíduos de todos os meus devaneios preliminares a esta dissertação, acompanharam esta caminhada com todos os sorrisos, lágrimas, olheiras e dúvidas que a marcam;

Aos meus companheiros do curso de História da Arte do CENARTE – professora Socorrinho Lamenha, Edgleide Herculano, Adalberto Souza, Antonio Junior, Maria de Fátima e demais – por tornarem minhas manhãs de quinta-feira mais doces nestes dois anos e, com isso, me permitirem suportar o peso dos demais dias da semana;

Às Universidades que fizeram e fazem parte da minha formação acadêmica – Universidade

Norte do Paraná, Universidade de Lisboa e Universidade Federal de Alagoas – nas figuras dos docentes e funcionários que fazem parte delas e que tornaram cada dia de estudo possível;

Aos colegas de turma (da graduação e do mestrado) por tornarem minhas manhãs e tardes mais agradáveis, pelas trocas e diálogos contínuos e pelo carinho e respeito mútuo construídos nestas relações;

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como à Fundação de Amparo à Pesquisa em Alagoas (FAPEAL), ao Banco Santander e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelos financiamentos das pesquisas e programas dos quais participei durante a graduação e o mestrado;

Aos grupos de pesquisa dos quais participei e participo: Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana (GEPSTUFAL) e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE), bem como aos professores e estudantes que, nestes grupos, sempre se mostraram tão solidários e atenciosos;

À Diretoria de Educação Profissional de Nível Técnico e à Gerência de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, ambas da Secretaria do Estado da Educação e do Esporte de Alagoas (SEE/AL), pela receptividade a esta pesquisa e pela paciência no desenvolvimento da mesma;

À banca examinadora – Sandra Paz, Inalda Santos e José Souza – agradeço a prontidão tão visível no momento do convite para compor esta banca. Agradeço também os vossos olhares atentos e rigorosos demonstrados desde a qualificação deste trabalho. Sem sombra de dúvidas, o diálogo que estabelecemos trouxe uma rica interlocução a este texto.

Penso que o sentido da vida é o conhecimento que, desse modo, é ilimitado pela amplitude da pergunta, e é, ao mesmo tempo, limitado e útil pelo alcance da nossa capacidade de resposta (VOGT, 2005).

SILVA, Camila Ferreira da. O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO EM CENA: O ESTADO DE ALAGOAS COMO PALCO. 216F. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2014.

RESUMO

Entram e saem de cena diversas políticas públicas voltadas para a educação dos trabalhadores brasileiros a cada novo governo. O que elas apresentam de elemento comum, para além de quaisquer possíveis aproximações imediatistas, é a capacidade de relevar – quando analisadas – as perspectivas que sustentam cada uma delas. São estas perspectivas, por sua vez, transformadas em verdadeiras pistas para os pesquisadores que se propõem a compreender os porquês que circundam a atuação do Estado nacional no âmbito da educação profissional (bem como em outras tantas áreas). A presente dissertação de mestrado insere-se neste contexto como mais um veículo de análises de uma política pública específica voltada para a educação profissional. O Programa Brasil Profissionalizado entrou em cena no quinto ano do governo Lula da Silva, por meio do Decreto nº 6.302 de 2007, e, desde então, de acordo com seu principal objetivo, vem marcando inúmeras tentativas de estímulo ao ensino médio integrado à educação profissional, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional. Este programa foi tomado, pois, à análise na presente investigação sob a seguinte problemática: em que medida a materialização do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas, entre 2007 e 2011, contribuiu para o fortalecimento da oferta pública de educação profissional e que formas dessa modalidade de ensino foram privilegiadas? Considerando este marco temporal, bem como o programa aqui referido, o objetivo principal da pesquisa consistiu em analisar a materialização do Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas, tendo em vista os elementos anunciados na problemática. Para isto, o aparato metodológico selecionado para nortear o nosso percurso investigativo foi a abordagem qualitativa, combinada com a pesquisa de tipo explicativa, em uma perspectiva crítica. O percurso metodológico contou com as seguintes etapas: revisão de literatura; recolha do material documental; coleta/produção de dados via pesquisa de campo (com foco na realização de entrevistas com os sujeitos diretamente envolvidos com a gestão do Brasil Profissionalizado em Alagoas); tratamento e análise dos dados, com base na técnica de análise de conteúdo, tanto para os documentos, quanto para o *corpus* de entrevistas. A compreensão dos processos de planejamento, implementação e avaliação do Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas foi um exercício que nos permitiu: de um lado, compreender o tímido impacto deste programa no que se refere ao enfrentamento de questões históricas que circundam a educação profissional neste estado e, de outro, reconhecer o entrar e sair de cena de tantos programas (bem como projetos, planos, metas, etc.) distintos como principal expressão da atuação do Estado brasileiro no âmbito da ligação trabalho-educação no Brasil contemporâneo e suas disputas historicamente construídas.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Estado; Educação profissional; Programa Brasil Profissionalizado; Alagoas.

SILVA, Camila Ferreira da. O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO EM CENA: O ESTADO DE ALAGOAS COMO PALCO. 216F. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2014.

ABSTRACT

Enter and leave the scene various public policies for the education of Brazilian workers each new government. What they have in common element, in addition to any possible approaches immediacy, is the capacity to reveal - when analyzed - the perspectives that underpin each. These perspectives are, in turn, transformed into real clues to researchers who propose to understand the whys surrounding the performance of the national State under professional education (as well as in many other areas). This dissertation of master's degree fits into this context as another vehicle for analysis of a specific public policy for the education professional. The Program Professionalized Brazil stepped in the fifth year of the Lula da Silva government (through Decree N°. 6302 of 2007), and, since then, according to their main purpose, has marked the numerous attempts to integrate the high school to vocational education in the states of the federation. This program was taken, therefore, the analysis in the present investigation under the following problem: to what extent the materialization Program Professionalized in Alagoas, between 2007 and 2011, contributed to the strengthening of the public offering professional education and that levels of this type of education were privileged? Considering this timeframe and the program mentioned here, the main objective of the research was to analyze the materialization of Professionalized Brazil in the state of Alagoas, in view of the announced elements in the problem. For this, the methodological apparatus selected to guide our investigation course was the qualitative approach combined with the explanatory research type from a critical perspective. The methodological approach included the following steps: literature review; collection of documentary material; collection / production data by fieldwork (focusing on interviews with the subject directly involved with the management of Brazil Professionalized in Alagoas); treatment and analysis of data, based on the technique of content analysis, both to documents, and to the corpus of interviews. The understanding of the processes of planning, implementation and evaluation of Professionalized Brazil in the state of Alagoas was an exercise that allows us: the one hand, to understand the shy impact of this program when it comes to overcoming historical issues surrounding the professional education in this state and, on the other, to recognize the entering and exiting the scene of so many programs (and projects, plans, goals, etc.). distinct as the main expression of the performance of the Brazilian state within the work-education connection in contemporary Brazil and their disputes historically constructed.

Keywords: Public Policy; State; Professional Education; Program Professionalized Brazil, Alagoas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa da Revisão de Literatura	43
Figura 2	Sustentáculos do Programa Brasil Profissionalizado	97
Figura 3	Distribuição espacial do financiamento via Brasil Profissionalizado/2008-2011	113
Figura 4	Educação profissional no modelo organizacional da SEE/AL	143
Figura 5	Configuração espacial do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas/2008-2011	160

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Escolas atendidas pelo Programa Brasil Profissionalizado/2008-2010	107
Gráfico 2	Escolas atendidas pelo Programa Brasil Profissionalizado por estado da federação/2008-2010	108
Gráfico 3	Escolas reformadas/ampliadas no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado por estado da federação/2008-2010	109
Gráfico 4	Novas escolas construídas no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado por estado da federação/2008-2010	110
Gráfico 5	Valor conveniado para ampliações/reformas no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado por estado da federação/2008-2010	114
Gráfico 6	Valor conveniado para aquisição de recursos pedagógicos no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado por estado da federação/2008-2010	115
Gráfico 7	Valor conveniado para construção de novas escolas no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado por estado da federação/2008-2010	116
Gráfico 8	Empregos formais no Brasil/2001-2012	124
Gráfico 9	Percentual de pessoas de 16 anos ou mais de idade ocupadas em trabalho formal, segundo as grandes regiões/2001-2010	125
Gráfico 10	Percentual de pessoas de 16 anos ou mais de idade ocupadas em trabalho formal, por grupos de idade – Brasil/2001-2011	126
Gráfico 11	Evolução do emprego formal em Alagoas/2003-2011	128
Gráfico 12	Distribuição das matrículas na educação profissional em Alagoas/2010 – Dependências administrativas	135
Gráfico 13	Proporção de matrículas da rede estadual no total de matrículas de todas as redes na educação profissional – Unidades da Federação/2010 (em %)	138
Gráfico 14	Proporção entre o número de escolas no planejamento inicial e o número de escolas no planejamento final – Brasil profissionalizado/2008-2011	149
Gráfico 15	Proporção entre os cursos planejados e efetivados pelo Brasil Profissionalizado em Alagoas/2008-2011	165
Gráfico 16	Reformas e Ampliações no âmbito do Brasil Profissionalizado em Alagoas/2008-2011	166
Gráfico 17	Formas de educação profissional privilegiadas no planejamento do Brasil Profissionalizado em Alagoas/2008-2011	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Corpus documental da investigação	47
Quadro 2	Despesas estaduais com o ensino/Alagoas (1921-1930)	122
Quadro 3	Comparativo de Estoque de Emprego - Nordeste/2010-2011	131
Quadro 4	Instituições que ofertam cursos no âmbito da Educação Profissional em Alagoas	136
Quadro 5	Análise comparativa entre PROEP e Brasil Profissionalizado/ Centros de Educação Profissional de Alagoas	151
Quadro 6	Exemplos de parcerias estabelecidas pela SEE/AL para a oferta de cursos nos Centros de Educação Profissional do estado	153
Quadro 7	Previsão de novos Centros de Educação Profissional em Alagoas/Brasil profissionalizado	155
Quadro 8	Planejamento do Brasil Profissionalizado nas escolas estaduais alagoanas/2008-2011	156
Quadro 9	Reformas e Ampliações previstas no Brasil Profissionalizado em Alagoas/2008-2011	159
Quadro 10	Recursos conveniados para Alagoas por meio do Programa Brasil Profissionalizado dispostos no Portal da Transparência	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas da educação profissional por dependência administrativa – Brasil 2002/2010	35
Tabela 2	Distribuição de matrículas na educação profissional por tipo de dependência administrativa – Brasil/ 2010	36
Tabela 3	Caracterização da nacionalidade dos mantenedores e parceiros do Todos pela Educação	101
Tabela 4	Valores dos convênios do Programa Brasil Profissionalizado por estado	112
Tabela 5	Série histórica de saldo de emprego por setor de atividade econômica – Alagoas/2003-2011	129
Tabela 6	Matrículas no ensino médio e na educação profissional – Região Nordeste/2010	133
Tabela 7	Distribuição de matrículas na educação profissional – Alagoas/2010	134
Tabela 8	Número de estabelecimentos na educação profissional técnica de nível médio - Nordeste/2007-2010	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APLs	Arranjos Produtivos Locais
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAFES	Centro de Comercialização da Agricultura Familiar-Camponesa e da Economia Solidária
CAPEs	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CCJ	Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CDL	Clube de Diretores Lojistas
CE	Comissão de Educação, Cultura e Esporte
CEDU	Centro de Educação
CEPs	Centros de Educação Profissional
CETs	Comissões Estaduais de Trabalho
CMTs	Comissões Municipais de Trabalho
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
E-TEC BRASIL	Programa Escola Técnica Aberta do Brasil
FAPEAL	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FS	Força Sindical
FUNDEP	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador
GP-TESE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IFETs	Institutos Federais de Educação Tecnológica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
MD	Ministério da Defesa
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEE	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SETEQ	Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Qualificação Profissional de Alagoas
SUGEN	Subsecretário de Gestão da Rede e de Ensino
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCE/AL	Tribunal de Contas do Estado de Alagoas
TGE	Teoria Geral do Estado
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UL	Universidade de Lisboa
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

Introdução	18
I Da pesquisa	27
1.1 Os caminhos que levaram ao Brasil Profissionalizado	28
1.2 Delineamento da pesquisa: do surgimento da problemática até a sua justificativa	33
1.3 Percurso metodológico	38
1.3.1 Desenho e operacionalização da investigação	39
1.3.1.1 Revisão da literatura	42
1.3.1.2 Procedimentos para recolha do material documental	45
1.3.1.3 Coleta/produção dos dados via pesquisa de campo	48
1.3.1.4 Dispositivos para o tratamento dos dados	52
1.3.1.5 Estratégias para análise dos dados	52
II Dos antecessores	54
2.1 Os antecessores do Brasil Profissionalizado: dos anos 1990 a 2007	58
2.1.1 A <i>desertificação neoliberal</i> no Brasil e suas expressões no âmbito da educação profissional	59
2.1.2 Lutas, bandeiras e propostas para a educação profissional nos anos 1990	67
2.1.3 Uma tensão estabelecida: a regulamentação da educação profissional do Decreto nº 2.208/1997 ao nº 5.154/2004	74
2.1.3.1 Integração entre formação geral e formação para o trabalho: condição para o surgimento do Programa Brasil Profissionalizado	84
III Do Programa Brasil Profissionalizado	87
3.1 Regulamentação: o Programa Brasil Profissionalizado entra em cena	88
3.2 Sustentáculos	96
3.3 O Brasil Profissionalizado em nível nacional	106
IV Da experiência em terras alagoanas	119
4.1 Educação profissional em Alagoas: discussões necessárias	120

4.1.1 Diagnóstico situacional da educação profissional na atual Alagoas	123
4.2 O Brasil Profissionalizado em cena: Alagoas como palco	140
4.2.1 Primeiro Ato: Adesão e Planejamento	141
4.2.2 Segundo Ato: Implementação	148
4.2.3 Terceiro Ato: Avaliação e Consequências do Brasil Profissionalizado em Alagoas	163
Considerações Finais	173
Referências	182
Apêndices	198
Apêndice 1: Detalhamento da Revisão de Literatura	199
Apêndice 2: Documentos do Comitê de Ética	204
Apêndice 3: Roteiros das entrevistas	212
Anexo	214
Anexo I: Modelo de Declaração de Dominialidade/FNDE	215

Introdução

“Nas sociedades contemporâneas, as políticas públicas são onipresentes [...]” (LASCOUMES; GALÉS, 2012, p. 31). As informações sobre políticas públicas de diversas áreas da vida social saturam o nosso cotidiano e, em contrapartida, nos preocupamos pouco em compreender as relações de causa e efeito que sustentam tais políticas. Em tese, elas garantem os direitos sociais com base em um sistema de ordem negociada (SARMENTO, 2012); materializam-se como um tipo de violência institucional¹ (MENDONÇA FILHO, 2009); são construídas em virtude das interações e disputas entre diferentes atores (LASCOUMES; GALÉS, 2012), e ainda, revelam o produto das lutas sociais em torno de uma hegemonia classista. Desse modo, “Decretos, leis, portarias governamentais ou ministeriais não têm força suficiente para impor reformas educacionais, se não correspondem à estrutura social dominante” (NUNES, 1999, p. 16).

Estes pressupostos são importantes para qualquer investigação que se coloca diante de questionamentos relacionados à ação do Estado, pois deixam claro de antemão o caráter que esta ação pode assumir em uma sociedade capitalista. No caso específico deste trabalho, a educação profissional é tomada como um canal – dentre tantos outros possíveis – capaz de revelar como o Estado brasileiro tem conduzido sua ação. Faz-se necessário observar, antes mesmo de tratar das características da pesquisa em questão, que

A transplantação, característica cultural de todo povo colonial, marcou sempre os diversos aspectos da vida brasileira. As fórmulas educacionais, aqui implantadas desde os primórdios de nossa colonização, foram reflexo de sistemas vigentes em outras terras, próprios de outros povos. Mas, se aqui se adaptaram e vicejaram, é que correspondiam à realidade da época e assim se ajustavam à sua filosofia social (NUNES, 1999, p. 15).

A compreensão desta relação entre transplantação e adaptação nos leva a inferir que nenhuma política pública pode ser tomada à análise descolada da realidade na qual foi planejada, implementada e avaliada e, sobretudo das relações sociais que se fizeram fundamentais para a existência de determinada política. Se levarmos em consideração a premissa da transplantação no caso brasileiro, será essencial compreender que o exercício do transplante não pode ser visto como algo imediato, ele se dá em função de processos sociais complexos que, mesmo podendo ser observados pela lente da transplantação, precisam ser

¹ Violência esta que se dá em função do limite de positividade do Estado moderno que, para Mendonça Filho (2009), é evidenciado em três elementos fundamentais, a saber: 1) a inviabilidade do *Welfare State* (Estado prestador de serviços); 2) o apelo a um Estado mínimo; 3) o desemprego estrutural e a contínua redução dos postos de trabalho.

problematizados e colocados em suspense para que possamos investigar que condições materiais os tornam possíveis.

Este debate nos insere, pois, no contexto atual ligado à atuação do Estado no que se refere à educação dos trabalhadores no Brasil. A onipresença referida anteriormente também pode ser observada no âmbito das políticas de formação profissional, isto porque

Nos dias atuais, em que pesa a propaganda mistificadora de que o Brasil necessita de “menos Estado e mais democracia”, constatamos em nosso cotidiano, mais do que nas décadas anteriores, a presença voraz e crescente do Estado [...] (COSTA, 1999, p. 9).

Educar os trabalhadores, neste contexto, se transforma em uma ação do Estado que acaba por cumprir dois papéis importantes e complementares: a) qualificar mão de obra a fim de propiciar o desenvolvimento do país (o que tem como fim último gerar ainda mais lucros para os que detêm os meios de produção) e, com isso, b) ratificar a dominação simbólica que a educação formal exerce no imaginário dos sujeitos ligada à concepção de que é preciso se qualificar continuamente para conseguir uma melhor posição no espaço social (tornando-se um sujeito empregável, com melhor renda e dignidade) (KOBBER, 2004).

Tais papéis tornaram-se bandeiras dos governos brasileiros nas últimas décadas e a relação entre trabalho e educação tem sido reduzida às necessidades do mercado. A ênfase nas políticas de qualificação profissional, juntamente com este esvaziamento da relação trabalho-educação não deve ser tomada como algo dado abstratamente sem conflitos: as disputas em torno do projeto de educação para o trabalho no Brasil ficam evidentes quando observamos a quantidade de planos, programas e projetos que entram e saem de cena com os diferentes governos brasileiros.

Guardadas as especificidades de cada momento histórico, é neste palco de disputas que as decisões sobre as políticas públicas para a educação profissional são tomadas. A institucionalização destas políticas passa, portanto, pelas relações de poder entre a sociedade política e a sociedade civil². O caráter das políticas em questão é dado, portanto, pela hegemonia³ de uma classe sobre a outra e, por isso

² Atualmente, há uma multiplicidade de usos da categoria “sociedade civil” no debate acadêmico. Tais usos, segundo Duriguetto (2008), conferem um brutal esvaziamento do conceito e das práticas sociais a que ele se reporta. Frente a isto, as reflexões que sustentam o presente trabalho tomam a perspectiva gramsciana para compreender esta e outras categorias. Como sociedade civil, Gramsci (2000) entende o espaço no qual as classes se organizam e defendem seus interesses, de modo que projetos societários são confrontados e a luta pela hegemonia ganha materialidade, por meio de organizações ou aparelhos privados (associações, sindicatos, partidos, etc.) das classes ou frações de classe. Outros dois conceitos gramscianos não podem ser descolados deste entendimento, a saber: Estado ampliado e hegemonia.

[...] a fecundidade de políticas de educação tecnológica no Brasil que se vinculem com a possibilidade de um desenvolvimento econômico e social nacional e autônomo se contrapõe tanto às características do capitalismo dependente quanto aos dispositivos econômicos e culturais herdados da hegemonia neoliberal [...] *A análise fecunda sobre eles é uma necessidade histórica e política*. O método de análise precisa buscar compreender o que é o Brasil hoje, os segmentos que disputam o projeto de país e as marcas históricas que o fazem como são (RAMOS, 2012, p. 44, grifos nossos).

É com base na necessidade histórica e política apontada acima que a nossa pesquisa foi concebida. O palco onde se produzem as políticas públicas para a educação dos trabalhadores tem exibido regulamentações e ações que ora estão em cena, ora são arrefecidas e, por isso, saem de cena, mas guardam a essência mercadológica das políticas que são substituídas.

A primeira década do século XXI, para Frigotto (2011), tem seu marco inicial com a posse de Lula da Silva e, evidentemente, com todas as expectativas que foram depositadas em seu primeiro mandato presidencial (2003-2006). No que diz respeito à educação profissional, a atmosfera da época estava carregada de perspectiva de mudança de concepção política do próprio Ministério da Educação (MEC), com especial atenção para a então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

Bandeiras e lutas heterogêneas ganham relevo neste contexto. Souza (2002) analisa tal heterogeneidade e a classifica em dois grupos mais gerais do ponto de vista da luta por hegemonia, a saber: de um lado estão os projetos pedagógicos da ótica do capital e, de outro, aqueles construídos sob a ótica do trabalho. A importância do exercício de compreensão destes projetos evidencia-se à medida que a atuação do Estado, por meio da política educacional, é reveladora do jogo de tensões entre os grupos sociais. A crítica à dualidade educacional e a luta pela construção de um projeto integrado de educação – que alie formação geral e profissional – expressam uma das principais bandeiras levantadas pelos trabalhadores e é exatamente esta luta que serve a esta investigação como fio condutor.

No caso específico da educação profissional, os conflitos materializados pela substituição do Decreto 2.208/1997⁴ pelo Decreto 5.154/2004⁵ nos fornecem pistas importantes para compreender as disputas por projetos sociais e educacionais no âmbito da educação dos trabalhadores.

³ O conceito de hegemonia, em Gramsci, está atrelado à conquista gradativa de posições e de espaço político visando ao alcance da direção político-ideológica e à ampliação da base social da classe fundamental, através de um sistema de alianças e da conquista de outros grupos pelo consenso (GRAMSCI, 1978).

⁴ Instituído ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, no contexto da reforma do Estado, separou o a educação profissional dos níveis regulares de ensino.

⁵ Retomou a possibilidade de integração entre educação profissional e níveis de ensino, especialmente no âmbito do ensino médio, porém, manteve as possibilidades de oferta de outras formas de educação profissional.

Cabe-nos, pois, enfrentar questionamentos acerca do lugar que o ideário de integração ocupou no governo Lula. Nas palavras do próprio MEC (2005), este governo elegeu como objetivo reconstruir a educação profissional como política pública, além de

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 2).

Porém, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), ao analisarem os primeiros anos do governo Lula e de sua política de qualificação profissional, chegaram à conclusão que a política de integração entre o ensino médio e a educação profissional não estava entre as suas prioridades e que a implementação de vários programas fragmentados foi a estratégia utilizada neste primeiro mandato.

As críticas a tal estratégia e o reascender do debate em torno da dualidade da educação nacional colocaram a atuação do governo Lula em discussão e, em seu segundo mandato (2007-2010), o aprimoramento de seus programas, bem como a introdução de novas iniciativas são exemplos de como as disputas em torno de projetos de educação profissional foram se corporificando. O Programa Brasil Profissionalizado surge neste contexto, em 2007, como uma tentativa de retomar a responsabilidade pela educação profissional de nível médio por parte dos estados da federação: o Estado previu, então, R\$900 milhões de reais para o primeiro quadriênio do programa (2008-2011) para a construção, ampliação ou reforma de escolas públicas de ensino médio e profissional e ainda para a melhoria da gestão e das práticas pedagógicas (NASCIMENTO, 2012).

Seis anos após a sua gênese, mesmo atuando em todos os estados brasileiros, o Brasil Profissionalizado tem sido pouco problematizado. O teor de seu texto legal, os primeiros dados disponíveis pelo próprio MEC e a experiência no estado do Pará já foram enfatizados em alguns trabalhos (ANTONIAZZI; LEAL NETO, 2010; CÊA, 2011; NASCIMENTO, 2012; CASTIONI, 2013). Porém, dada a abrangência e objetivos do Brasil Profissionalizado – com especial ênfase ao seu quarto objetivo, previsto no Decreto nº. 6.302/2007: “fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância [...]” (BRASIL, 2007b) –, percebemos a necessidade de interrogar ainda mais este programa e investigar sua materialidade no caso alagoano.

Em 2006, Kuenzer já nos alertava para a necessidade de compreender as ações do governo Lula:

Com relação às consequências do Decreto n. 2.208/97, revogado pelo Decreto n. 5.154/04, que expressa as concepções e políticas de Educação Profissional do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, já há número expressivo de estudos que avaliam seus resultados e apontam suas limitações, o mesmo, contudo, ainda não ocorre com as políticas e os programas do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, dado o seu caráter recente, em razão do que os resultados apenas começam a se dar a conhecer (KUENZER, 2006, p. 878).

Hoje, passados alguns anos, com possibilidades ampliadas de acesso aos resultados quantitativos e qualitativos de seus programas e projetos, reflexões acerca dos sentidos e direcionamentos da atuação do Estado nacional sob responsabilidade do Partido dos Trabalhadores (PT) passam a ganhar espaço no cenário acadêmico.

E é aproveitando este espaço analítico, que entendemos que perceber como o Brasil Profissionalizado entrou em cena no palco das políticas públicas para a qualificação profissional, bem como identificar as bases históricas, políticas, econômicas e culturais que o sustentam, e ainda refletir acerca das disputas sociais no âmbito da relação entre educação profissional e ensino médio, bem como entre caráter público ou privado que se colocam na elaboração e execução deste programa são exercícios necessários e que podem fornecer pistas de como a atuação do Estado brasileiro vem se dando, desde 2007, com relação à formação do trabalhador de maneira mais ampla.

Levando-se em consideração a perspectiva descentralizadora que marca as relações entre governo federal e os estados no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado, estes mesmos exercícios podem ser estendidos aos casos particulares que cada estado brasileiro compõe ao passo que passam a participar deste programa e a gerir recursos destinados à estruturação do ensino médio integrado à educação profissional. Este processo de descentralização nos permite perceber a existência de múltiplas configurações que o referido programa pode assumir em cada um destes casos – uma vez que a materialização do Brasil Profissionalizado nos estados traz à tona uma série de questões relacionadas às próprias concepções de educação profissional que cada estado tem ratificado ao longo do tempo, bem como os caminhos que tem percorrido no que se refere à integração desta modalidade de educação ao ensino médio.

Com base na curiosidade que moveu esta dissertação desde o planejamento do projeto até o momento, o processo de amadurecimento frente ao tema de pesquisa, sobretudo frente à realidade material no qual o Brasil Profissionalizado está inserido, desemboca hoje na

seguinte problemática de investigação: Em que medida a materialização do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas, entre 2007 e 2011, contribuiu para o fortalecimento da oferta pública de educação profissional e que formas dessa modalidade de ensino foram privilegiadas?

O marco temporal aqui adotado se deve ao fato de 2007 nos remeter ao ano de homologação do decreto que instituiu o referido programa e 2011 ser o ano limite do primeiro quadriênio de atuação do Brasil Profissionalizado (2008-2011).

Nesta interrogação estão inseridas outras questões que nos inquietam e que são traduzidas pela possibilidade de, no enfrentamento desta problemática de pesquisa, de um lado, poder visualizar as iniciativas do governo federal – e aqui falando não somente diretamente sobre o Brasil Profissionalizado, mas também das demais iniciativas que o sustentam e que dialogam com ele; e, de outro lado, investigar a materialidade deste programa no estado de Alagoas, tomando como categorias de conteúdo⁶ o tipo de oferta (pública e/ou privada) e as formas de organização da educação profissional (integrada, concomitante, subsequente⁷) que ganharam relevo no processo de implementação do programa neste estado. Estas possibilidades complementam-se e demonstram a complexidade do tema em questão.

De acordo com estas colocações, o objetivo geral desta investigação consiste em analisar a materialização do Programa Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas, entre 2007 e 2011, tendo em vista o alcance deste programa no que diz respeito ao fortalecimento da oferta pública de educação profissional e às formas dessa modalidade de ensino que foram privilegiadas. Os desdobramentos de tal objetivo principal se entrelaçam em outros objetivos secundários, que já dão pistas dos caminhos que a investigação pretende percorrer. São eles:

- ✓ Compreender os embates sociais que desembocam, entre outras políticas públicas, no Programa Brasil Profissionalizado;
- ✓ Identificar os sentidos atribuídos à formação do trabalhador no contexto do Programa Brasil Profissionalizado por meio do conflito referente ao tipo de educação profissional a qual o programa se destina;

⁶ Kuenzer (1998), ao discutir os desafios teórico-metodológicos da pesquisa sobre trabalho e educação, tem a preocupação de distinguir as categorias metodológicas das categorias de conteúdo. As categorias metodológicas são próprias do método, elas definem a forma da investigação por meio de leis universais – o exemplo utilizado pela autora são as categorias metodológicas do método dialético, a saber: práxis, totalidade, contradição e mediação. Já as categorias de conteúdo dizem respeito à aplicação particular do método, ou seja, às especificidades de cada pesquisa, de cada objeto.

⁷ Conforme definição na LDB n° 9.394/1996 (Seção IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com alterações promovidas pela lei n° 11.741/2008, segundo o disposto no decreto n° 5.154/2004).

- ✓ Levantar e analisar os documentos provenientes do Programa Brasil Profissionalizado – tanto na esfera federal, quanto na estadual – tendo em vista as contradições e suas relações de causalidade que emergem das regulamentações legais do programa;
- ✓ Compreender o movimento de descentralização acarretado pelo Programa Brasil Profissionalizado e como o Estado de Alagoas vem lidando com tais responsabilidades – em especial no que tange às oportunidades formativas para o trabalhador;
- ✓ Analisar a materialidade deste programa federal no estado de Alagoas por meio das ações da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, no seu primeiro quadriênio, tendo em vista os desfechos dos embates em torno do caráter (público e/ou privado) e do tipo de oferta que a educação profissional vem obtendo neste estado.

Muitas pesquisas já se preocuparam em estudar políticas específicas ligadas à formação do trabalhador (a exemplo de CASTIONI, 2013; NASCIMENTO, 2012; MOTA, 2011; PAZ, 2011; PEIXOTO, 2008; MOURA, 2005; CÊA, 2003; MOLINA, 2003), tais investigações têm demonstrado as facetas que o Estado brasileiro tem assumido em momentos específicos de sua história por meio destas políticas. No plano analítico mais amplo, observamos que a presente pesquisa de mestrado possui sua problemática e consequentes objetivos inseridos no âmbito de tais pesquisas, o que significa dizer que este estudo se propõe a compreender mais uma faceta do Estado – historicamente datada e geograficamente marcada – desta vez com base no Programa Brasil Profissionalizado.

Neste sentido, mais do que normas jurídicas, para além de textos legais, a ação do Estado brasileiro, traduzida em política pública, é compreendida, nesta pesquisa, como um produto da correlação de forças entre as classes sociais em determinada sociedade moderna. Os capítulos, portanto, que compõem esta dissertação levam em consideração esta premissa e foram organizados de modo a possibilitar uma reflexão neste sentido.

No capítulo I, intitulado “Da Pesquisa”, nos propomos a apresentar a investigação em si. Para isto, promovemos uma ligação entre os motivos pessoais que levaram à escolha do tema e as questões metodológicas que circundam a pesquisa – neste sentido, a rota escolhida para o capítulo vai do biográfico à objetivação da investigação⁸: motivações pessoais; aproximação com o tema; construção do objeto e amadurecimento frente a ele; problemática; objetivos; justificativa; e questões metodológicas. A compreensão da importância deste

⁸ Em função deste movimento (do biográfico à objetivação), a primeira parte do capítulo I encontra-se escrita em primeira pessoa do singular, justamente por tratar de um resgate de experiências pessoais. A partir da sistematização do percurso metodológico, a dissertação ganha um teor mais objetivo e, por isso, adotamos a primeira pessoa do plural.

movimento nos levou a escrever um capítulo inteiro sobre estas questões; mesmo sabendo que elas poderiam ser sintetizadas aqui na própria introdução da dissertação, preferimos dar maior espaço para a exposição tanto das questões biográficas, quanto, e, sobretudo, dos caminhos teóricos e metodológicos traçados no desenvolvimento desta investigação. Acreditamos, com isto, que o leitor terá a oportunidade de observar a tessitura da pesquisa à medida que avança nos próximos capítulos.

O capítulo II (“Dos Antecessores”), por sua vez, tem como principal objetivo buscar observar, no quadro social e educacional a partir da década de 1990, os elementos que podem ser entendidos como antecessores – não somente temporais, mas, sobretudo, do ponto de vista das lutas sociais – do Programa Brasil Profissionalizado. Parte-se, então, de uma releitura, dentre muitas possíveis, dos impactos do neoliberalismo nas políticas educacionais no Brasil na tentativa de compreender as tensões e conflitos que ganharam força neste período no âmbito da educação profissional. Para isto, recorreremos aos embates teóricos e políticos que foram expressos por meio da heterogeneidade de projetos para a educação profissional nesta década. Conferimos especial atenção a dois decretos de governos distintos, destinados a regulamentar a educação profissional no país, nomeadamente: o Decreto n° 2.208/1997 e o Decreto n° 5.154/2004.

Formalmente falando, o avanço entre um decreto e outro é palpável, porém, as formas como a regulamentação da educação profissional vêm ganhando materialidade no país nos mostram que estes embates vão além da legislação e se complexificam diante das estratégias e mecanismos que vêm sendo adotadas pelo Estado nacional para a formação dos trabalhadores. Concebemos, pois, o Programa Brasil Profissionalizado como uma destas estratégias e, a partir desta compreensão, este capítulo aborda ainda a relação da tensão entre os decretos citados anteriormente e as condições para o nascimento de um programa como o Brasil Profissionalizado: que tem em sua gênese uma “resposta” – mesmo que provisória – para os embates em torno da (des) integração entre ensino médio e educação profissional.

No exercício de delimitação próprio de qualquer investigação, o capítulo III – “Do Programa Brasil Profissionalizado” – cumpre o papel de colocar o leitor em contato direto com o programa objeto de nossa investigação. Desse modo, nos preocupamos em apresentar o campo social no qual o Brasil Profissionalizado foi concebido, além de suas principais características (marcos legais, sustentáculos e a materialização deste programa em nível nacional). As discussões que ganham força neste capítulo são orientadas pelos seguintes questionamentos: de que programa estamos falando? Como o Brasil Profissionalizado se coloca no cenário atual ligado à ação estatal para a educação dos trabalhadores? Que papéis

ele cumpre? Que relações analíticas podemos estabelecer a partir deste programa? E ainda, é possível observar, por meio de tal programa, traços mais gerais da atuação do Estado brasileiro com relação à educação profissional? As estratégias eleitas para responder a estas perguntas concentram-se em leituras acerca do Brasil Profissionalizado (decretos, regulamentos, documentos, textos e dados disponibilizados pelo próprio MEC, além de trabalhos acadêmicos publicados acerca deste programa) e consequente exercício analítico-relacional em torno de uma caracterização do programa em questão. Na lógica interna da dissertação, este capítulo cumpre a intermediação entre o aparato histórico nacional presente no capítulo anterior e as especificidades do estado de Alagoas do capítulo seguinte.

Por fim, o capítulo IV – denominado “Da experiência em terras alagoanas” – traz, primeiramente, uma exposição do caso alagoano no que se refere à educação para o trabalho. Neste momento, consideramos primordial promover uma discussão em torno dos desafios enfrentados no estado de Alagoas na oferta de educação profissional e, para isto, buscaremos dialogar com dados já publicados (em nível nacional e estadual), bem como com autores alagoanos que têm a educação como foco de estudo para compreender o cenário específico deste estado.

Ainda neste capítulo, procuramos apresentar e discutir os dados relativos às especificidades do estado de Alagoas no que se refere ao Programa Brasil Profissionalizado e sua principal discussão: o embate da (des) integração entre o ensino médio e a educação profissional. Neste sentido, as análises documentais, bem como o processo analítico das entrevistas, em conjunto com todas as discussões empreendidas até o momento no texto, ganharão relevo e fôlego em um movimento de apresentação, discussão e reflexão destes dados e de retomada da nossa problemática, bem como de tudo o que já foi discutido ao longo da dissertação. Este último capítulo sintetiza o nosso maior exercício analítico, o qual é marcado por um movimento de três frentes: pensar a realidade alagoana no âmbito da educação profissional; analisar a materialidade do programa estudado neste estado; e, a partir das sínteses aventadas na dissertação, compreender de maneira mais abstrata as relações entre Estado, trabalho e educação.

Ademais, retomando Vogt (2005) – na epígrafe desta dissertação –, o caráter concomitantemente ilimitado e limitado do conhecimento nos leva a conceber esta dissertação como um produto da investigação que a sustenta, cujas principais características são: o enfrentamento de questões, a temporalidade e o estabelecimento de diálogo com outros sujeitos (teóricos, pesquisadores, sujeitos da pesquisa).

Capítulo I

Da pesquisa

Cada um é filho das suas obras (CERVANTES, 2002, p. 267).

O conhecimento está necessariamente imbuído no campo da atividade prática do homem, mas para garantir o êxito desta atividade ele deve relacionar-se necessariamente com a realidade objetiva que existe fora do homem e serve de objeto a essa atividade (KOPNIN, 1978, p. 125).

É verdade que Miguel de Cervantes não está falando diretamente de conhecimento em si; a preocupação de Dom Quixote, nesta passagem do livro, é reafirmar a importância da honra e da palavra de um homem, porém, a afirmação do cavaleiro andante revela a relação “paternal” entre aquilo que produzimos e nós mesmos. A afinidade entre o sujeito e o conhecimento – tanto o conhecimento socialmente disponível, quanto aquele que o próprio sujeito produz – ganha relevo quando nos propomos a refletir acerca do ofício que implica a vida acadêmica. Afinal, o quanto de cada pesquisador há em suas próprias investigações?

O interesse e a escolha pelo tema, a seleção do método, o modo de conduzir uma pesquisa, as objetivações e subjetivações frente ao objeto são movimentos que sintetizam um processo complexo que envolve elementos pessoais e exercício de objetivação e racionalização. Uma reflexão atenta a estes movimentos é capaz de revelar aspectos das trajetórias acadêmicas de cada um de nós e, dessa forma, mostrar o lugar de onde enunciamos nossas reflexões. Avançando nesta discussão, Kopnin (1978), ao dialetizar a própria noção de conhecimento, ratifica a importância de atentarmos para o fato de a própria atividade científica estar inserida em uma dada realidade objetiva e, com isso, enriquece o olhar que lançamos para a relação entre sujeito e conhecimento, acrescentando a tal relação a existência histórica e material do objeto a ser conhecido. O objeto existe, pois, para além do sujeito. A figuração social, as relações estabelecidas cotidianamente, os conflitos, bem como a organização da sociedade são exemplos de elementos tomados à análise e recortados em objetos mais específicos que nos reportam a uma determinada realidade material.

Foi exatamente com base nesta compreensão que este primeiro capítulo foi erguido, uma vez que o exercício de apresentar a pesquisa de mestrado intitulada “O Programa Brasil Profissionalizado em cena: Alagoas como palco” passa, necessariamente, pelas experiências pessoais que me levaram a enveredar por este caminho e não por tantos outros possíveis. A importância desta retomada das experiências pessoais deve-se ao fato de, a partir dela, ser possível compreender o quanto tais experiências foram decisivas para as tomadas de decisões

iniciais desta investigação. A própria tradição da pesquisa qualitativa frequentemente demonstra o caráter pessoal dos trabalhos, desse modo, o envolvimento do pesquisador com o seu objeto é também emocional e acaba por constituir o ponto de partida da investigação (DESLAURIERS, KÉRISIT, 2008). Sobre esta questão, Silverman afirma:

Eu suspeito que as primeiras etapas da pesquisa se distanciam demasiado da lógica e da cronologia, como atestam as comunicações científicas. A maior parte da pesquisa está ligada ao acaso e a circunstâncias concernentes ao próprio pesquisador, no contexto econômico, social e político, no qual ele atua (SILVERMAN⁹, 1985, p. 4 apud DESLAURIERS, KÉRISIT, 2008, p. 133).

O esforço que sintetiza este capítulo tem como base, portanto, a ligação entre uma retomada pessoal dos motivos que levaram à escolha do tema e as questões metodológicas que circundam a investigação em si – neste sentido, a rota escolhida para o capítulo vai do biográfico à objetivação da pesquisa. O que implica em “[...] reabrir o tempo, tentando descobrir nele movimentos e significados, através das pessoas implicadas” (OLIVEIRA, 2011, p. 183).

1.1 Os caminhos que levaram ao Brasil Profissionalizado

Retomar a minha própria trajetória acadêmica – da graduação ao mestrado – é um exercício analítico que provoca um repensar das condições materiais que me levaram a desenvolver cada um dos projetos nos quais me engajei ao longo destes anos. Além disso, este exercício tem o mérito de me fazer buscar a gênese da escolha pelo tema da minha investigação de pós-graduação: Como o Programa Brasil Profissionalizado se forjou como horizonte de pesquisa para o mestrado? Este tópico procurará, então, responder a esta indagação com base em uma breve exposição autobiográfica desta trajetória que deságua agora neste texto final da dissertação.

Tomo emprestado o pensamento de Carmem, personagem de Tércia Montenegro, para iniciar tal exercício: “Os jovens não imaginam como o tempo funciona, acumulando feito areia que escorre numa ampulheta e vez em quando se agita, sobrepondo camadas antigas às novas, revelando coisas” (MONTENEGRO, 2001, p. 72).

⁹ No original: SILVERMAN, D. **Qualitative Methodology and Sociology**: Describing the social world. Aldershot: Gower Publishing Company, 1985.

Ainda no primeiro ano da graduação em Pedagogia (2008) na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) comecei a realizar atividades de iniciação científica que tinham como objetivo mais generalista compreender a realidade dos povos do campo no estado de Alagoas. Duas pesquisas fazem parte deste momento, a saber: 1) Pesquisa e Diagnóstico das Potencialidades Socioeconômicas dos Assentamentos Rurais do Estado de Alagoas: consolidação do Centro de Comercialização da Agricultura Familiar-Camponesa e da Economia Solidária – CAFES, coordenada pelo professor doutor Ciro Bezerra¹⁰ com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL); e 2) Pesquisa e Diagnóstico de Potencialidades Socioeducativas em Assentamentos da Reforma Agrária no Estado de Alagoas¹¹, coordenada pela professora doutora Georgia Sobreira dos Santos Cêa, com participação da discente Edilma Silva e fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Estas atividades de iniciação científica das quais participei não possuíam como foco principal a relação entre trabalho e educação, tampouco a análise de políticas públicas educacionais. A educação do campo, bem como as demais questões socioeconômicas que circundam os povos e os movimentos sociais do campo, apareciam com mais força nestas pesquisas.

A realização da monitoria da disciplina Fundamentos Sociológicos da Educação na Universidade Federal de Alagoas¹², bem como a conclusão da graduação em História em 2010, na Universidade Norte do Paraná, juntamente com o intercâmbio internacional em Ciências da Educação realizado na Universidade de Lisboa (UL), trouxeram um amadurecimento para a elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC) do curso de Pedagogia, o qual fugiu, no que diz respeito ao tema, à área do conhecimento ligada à educação do campo. O meu TCC teve como eixo norteador uma discussão em torno do conhecimento construído e disseminado no âmbito da Sociologia da Educação no Brasil. E, por meio de um estado da arte do conhecimento, a produção do GT Sociologia da Educação (GT-14) da ANPEd foi analisada no marco temporal compreendido entre 2001 e 2010.

¹⁰ Esta pesquisa contou ainda com a participação das professoras doutoras Georgia Sobreira dos Santos Cêa e Sandra Regina Paz da Silva, além dos discentes: Valdilene Cardoso, Fabson Calixto, Rodrigo Lopes, Vanessa Elisa, Danielle Pereira, Edilma Silva, Raqueline Silva, Guthierre Ferreira e Carlos Eduardo Ávila. Tratou-se de uma pesquisa estratégica realizada em parceria com a Secretaria do Estado de Ciência, de Tecnologia e de Inovação, com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e os Movimentos Sociais, e foi realizada entre 2008 e 2010.

¹¹ Seu foco de análise empírica foi o processo educativo que acontece nos assentamentos da reforma agrária no estado de Alagoas, na busca por investigar como vem se desenvolvendo a escolarização nos assentamentos da reforma agrária.

¹² Sob orientação da professora Georgia Sobreira dos Santos Cêa.

No entanto, no segundo semestre do ano de 2011 (o último da graduação em Pedagogia) comecei a desenvolver uma pesquisa de iniciação científica ligada diretamente à ação do Estado estrito senso no que se refere ao desenvolvimento de políticas de qualificação profissional no Brasil. Esta pesquisa, intitulada “Formação do trabalhador no Brasil e em Alagoas: configurações da relação público / privado”¹³, teve como objetivo principal compreender e analisar as mudanças nos rumos da política nacional e alagoana voltada para a formação dos trabalhadores, a partir dos anos 2000, por meio da atuação dos ministérios brasileiros e da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. Para tanto, tomamos como eixo analítico da investigação a ampliação das oportunidades formativas e as configurações das relações entre agentes públicos e agentes privados frente à efetivação da política de educação profissional. Minha participação em tal pesquisa se deu entre agosto de 2011 e março de 2012, desenvolvendo as atividades previstas no plano de trabalho “Planos e programas de formação do trabalhador no Brasil: a ação dos ministérios”. Seu objetivo consistia em identificar e analisar as diferentes ações dos ministérios do governo brasileiro que desenvolvem planos e/ou programas voltados para a formação do trabalhador a partir dos anos 2000. E, em meio ao levantamento do material relativo às diversas ações dos ministérios brasileiros no que tange à educação profissional, a curiosidade sobre os papéis do Estado se tornou cada vez mais determinante naquilo que eu passei a buscar para ler.

Com base nos estudos e discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE), responsável pelo desenvolvimento da referida pesquisa de iniciação científica, algumas questões passaram a fazer parte do meu cotidiano de estudos e de investigação – questões estas sempre relacionadas à ação do Estado brasileiro quando o assunto é a educação dos trabalhadores. Neste sentido, os estudos que realizei para a revisão de literatura desta pesquisa foram cruciais para as reflexões que me levaram a vislumbrar o Programa Brasil Profissionalizado como um elemento capaz de revelar aspectos importantes sobre a atuação do Estado nos últimos anos no campo da educação profissional. A ação do Estado foi, certamente, a categoria que mais me chamou atenção a partir desta experiência de iniciação científica. Talvez porque, de alguma forma, desde as pesquisas sobre os povos do campo, o Estado já aparecesse, mesmo de maneira coadjuvante nas discussões acerca das reivindicações dos movimentos sociais do campo.

Os livros de Teoria Geral do Estado (TGE) passaram a fazer parte do meu cotidiano de leitura, e o estudo das mais diferentes tipificações do Estado me permitiu compreender a

¹³ Pesquisa coordenada pela professora doutora Georgia Sobreira dos Santos Cêa, com financiamento do CNPq e participação das discentes: Mona de Melo Spinassé e Jéssica Macedo de Araújo.

influência da imagem do homem sobre as sistematizações construídas acerca do Estado (FLEINER-GERSTER, 2006). Foi a partir destas leituras que as especificidades da formação do Estado nacional brasileiro se transformaram também em um tema de meu interesse e, neste contexto de novos horizontes se apresentando a minha frente, passaram a ficar cada vez mais claras as importantes relações entre Estado e educação.

A junção destas reflexões mais generalistas com o levantamento das ações de todos os ministérios que a pesquisa demandou me permitiu atentar para a relação entre a configuração que o Estado nacional assumiu, historicamente falando, e os diferentes formatos educacionais que observamos frente à própria história da educação brasileira. Este foi o ponto decisivo para as tomadas de decisões que culminaram na elaboração do projeto de mestrado.

A educação, de maneira mais geral, e a educação profissional, de modo mais específico, ganharam sob o meu olhar um caráter relacional que passou a complexificar o meu entendimento da rede de elementos que influenciam (direta ou indiretamente) o cenário educacional. As ações do Estado, a economia, as questões culturais, etc. transformaram-se em subsídios para a compreensão dos porquês que circundam a materialização da educação na sociedade brasileira.

Neste contexto, a minha intenção na pesquisa de mestrado passou a girar em torno do exercício investigativo de analisar as ações do Estado brasileiro no que se refere à formação do trabalhador. Nos processos de delimitação do tema e de recorte do objeto foram necessárias algumas incursões no campo acadêmico, com especial foco nas pesquisas já publicadas no âmbito da relação entre trabalho e educação e também na esfera das políticas públicas de educação profissional.

Muitos pesquisadores têm se preocupado em investigar as concepções que norteiam as políticas de formação do trabalhador desenvolvidas no Brasil (ANTUNES, 2000; BRANDÃO, 2010; CÊA, 2007; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b; OLIVEIRA, 2012; SOUZA, 2011; entre tantos outros). Eles acabam por demonstrar, guardadas as suas especificidades analíticas, que

No exercício da hegemonia, as classes dirigentes, influentes e ocupantes do aparelho estatal, dinamizam uma multiplicidade de mecanismos de dominação (coerção, força) e de direção (convencimento, consenso), de modo a tornar universais os seus interesses particulares. Assim, a forma e o conteúdo assumidos pela educação a cargo do Estado estrito senso seguem, predominantemente, a direção intelectual, moral e prática apontada pelas forças políticas hegemônicas (CÊA, 2007, p. 36).

Com base nestas pesquisas já desenvolvidas, e ainda levando em consideração as aceleradas mudanças no mundo do trabalho – no Brasil e no mundo –, tornaram-se latentes para mim alguns questionamentos acerca das diversas configurações sociais que determinaram os cenários da educação profissional no Brasil ao longo do seu desenvolvimento. O esforço que estes pesquisadores têm expressado em suas reflexões caminham no sentido de se proporem a compreender a corporificação da educação profissional frente às relações sociais que são estabelecidas na sociedade brasileira atual. Foi o somatório destas ações, leituras, pesquisas e estudos que me levou a problematizar as ações do Estado brasileiro materializadas nas políticas públicas voltadas para a formação dos trabalhadores.

Deste modo, foi possível perceber: os temas mais investigados; os caminhos metodológicos elencados para desenvolvimento das mais diferentes pesquisas desta área; além das diferentes construções analíticas em torno de seus objetos. O contato com tais pesquisas já concluídas foi um movimento que me possibilitou vislumbrar o Programa Brasil Profissionalizado como um possível objeto de investigação. Isto foi se consolidando ao passo que fui me dando conta de que, mesmo tendo sido homologado em 2007¹⁴, poucos trabalhos acadêmicos tomavam este programa à análise. Além disso, uma visão positiva parecia ter sido construída em torno deste programa, com especial esperança em dois elementos trazidos à tona pelo Brasil Profissionalizado, a saber: uma sobreposição do público em detrimento do privado na oferta de educação profissional nos estados da federação, o que se deveu à perspectiva de financiamento público da educação profissional no sentido governo federal-estados; e uma forma de viabilizar a implementação do ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação, promovendo a retomada da articulação entre formação para o trabalho e elevação da escolaridade (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Por meio deste programa avistei, então, a possibilidade de analisar uma pequena parte das ações do Estado brasileiro no que diz respeito à educação profissional. E, dessa forma, ampliar os estudos que eu vinha realizando, nomeadamente: 1) os estudos desenvolvidos no âmbito da pesquisa de iniciação científica relacionada às ações dos ministérios brasileiros (citada anteriormente); e 2) os estudos de ordem teórica ligados às tipificações do Estado e suas relações com a educação.

Neste sentido, passamos para os próximos tópicos deste capítulo entendendo que estas experiências pessoais aqui apresentadas foram responsáveis pelo surgimento de questões

¹⁴ Por meio da lei nº 6.302/2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em: 23 mar. 2012.

ainda em forma de rascunhos ou reflexões isoladas que culminam, hoje, nesta investigação de mestrado. Desse modo, as definições, recortes e amadurecimentos necessários à realização da pesquisa também se devem a esta trajetória. Apresentamos, a seguir, uma sistematização que busca salientar aspectos fundamentais do delineamento da pesquisa e de seu percurso metodológico.

1.2 Delineamento da pesquisa: do surgimento da problemática até a sua justificativa

A partir da decisão de tomar o Programa Brasil Profissionalizado à análise, o planejamento desta pesquisa passou a ser realizado. Este processo de consolidação do projeto de mestrado contou com a necessidade de interrogar e problematizar o Brasil Profissionalizado, uma vez que já se encontrava encerrado o primeiro quadriênio de atuação prevista das ações ligadas a este programa: 2008 a 2011 (COLOMBO, 2009). Algumas questões iniciais passaram a nortear as primeiras buscas por materiais acerca do programa, tais como: em que contexto surgiu o Programa Brasil Profissionalizado? Quais são os seus objetivos? Que princípios norteiam as relações entre o Estado nacional e os estados da federação previstas no programa? Como este programa tem se efetivado no contexto brasileiro e, de maneira mais específica, no contexto alagoano?

Uma aproximação inicial com o Brasil Profissionalizado foi necessária na tentativa de encontrar pistas para os questionamentos acima. Esta aproximação se deu por meio de consultas às páginas eletrônicas do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas (SEE) e da Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Qualificação Profissional de Alagoas (SETEQ). O aprofundamento destas buscas levou aos desenhos finais do projeto de mestrado e, posteriormente, às modificações no projeto oriundas dos debates realizados no interior do grupo de pesquisa. Cabe aqui um esclarecimento acerca da seleção da SEE e da exclusão da SETEQ, apontadas acima. Isto se deu em função de uma visita informal às duas secretarias que, por meio de conversas com os respectivos diretor e superintendente, revelou a participação única da Secretaria de Educação na implementação do Brasil Profissionalizado em Alagoas – este fato será explorado adiante neste capítulo, no tópico relativo ao percurso metodológico da investigação.

Embebida pela curiosidade de conhecer as especificidades do estado de Alagoas no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado, acabei por selecionar as ações do estado de Alagoas no âmbito deste programa como objeto para esta pesquisa. Neste contexto, as

questões norteadoras iniciais – já mencionadas aqui – foram se desdobrando e deram origem ao problema de investigação aqui enfrentado, a saber: Em que medida a materialização do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas, entre 2007 e 2011, contribuiu para o fortalecimento da oferta pública de educação profissional e que formas dessa modalidade de ensino foram privilegiadas?

Tal problemática contempla, por sua vez, a possibilidade de observar este programa em duas frentes: de um lado, poder visualizar as iniciativas do governo federal – e aqui falando não somente diretamente sobre o Brasil Profissionalizado, mas também das demais iniciativas que o sustentam; e, de outro lado, investigar a materialidade deste programa no estado de Alagoas. Estas frentes complementam-se, demonstram a complexidade do tema em questão e justificam os objetivos geral e específicos apresentados na introdução deste texto.

Os movimentos pelos quais a formação do trabalhador, enquanto política pública, tem passado na história de nosso país revelam as múltiplas facetas que esta formação já adquiriu. Por isso, quando nos deparamos com mais uma iniciativa do Estado, é preciso interrogá-la também. É neste cenário de constantes mudanças que a referida problemática de pesquisa e seus objetivos se inserem e, frente aos desafios de uma nova interrogação para a relação entre trabalho e educação expressa na forma de políticas públicas de qualificação profissional, é possível observar as mudanças que levaram à atual configuração social, a qual possibilitou a criação de um programa como o Brasil Profissionalizado.

Alguns fatores são capazes de revelar pistas que nos ajudam a compreender aspectos importantes ligados à educação profissional brasileira nos dias de hoje, ao passo que acabam por fornecer justificativas para os propósitos desta investigação de mestrado. São eles: 1) o crescimento do número de matrículas na educação profissional; 2) a participação estadual na oferta da educação profissional; 3) a continuidade das disputas em torno do tipo de educação profissional no país; 4) a difícil integração entre o ensino médio e a educação profissional; 5) a realidade alagoana e as projeções expostas no Plano Estadual de Educação; 6) a escassez de pesquisas no estado sobre o tema.

Na observação atenta dos dados dos últimos censos escolares, é possível visualizar a evolução da educação profissional no Brasil em números. O Ministério da Educação tem demonstrado, por meio de seus relatórios periódicos, a evolução das matrículas da educação profissional. O que ganha relevo neste contexto é o aumento significativo dos percentuais nas matrículas de uma forma geral, sem exceção de qualquer dependência administrativa.

Observemos, então, estas constatações por meio da Tabela 1¹⁵, que apresenta a evolução das matrículas da educação profissional por dependência administrativa, no período de 2002 a 2010:

Tabela 1: Matrículas da educação profissional por dependência administrativa – Brasil 2002-2010

Ano	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	652.073	77.190	220.853	26.464	327.566
2003	629.722	82.943	181.485	22.312	342.982
2004	676.093	82.293	179.456	21.642	392.702
2005	747.892	89.114	206.317	25.028	427.433
2006	806.498	93.424	261.432	27.057	424.585
2007	780.162	109.777	253.194	30.037	387.154
2008	927.978	124.718	318.404	36.092	448.764
2009	1.036.945	147.947	355.688	34.016	499.294
2010	1.140.388	165.355	398.238	32.225	544.570
$\Delta\%$ 2002-2010	74,9	114,2	80,3	21,8	66,2

Fonte: Ministério da Educação, Inep (2010, p. 24).

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.

2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

3) Inclui matrículas de educação profissional integrada ao Ensino Médio.

Guardadas as especificidades ano a ano, a variação ao final do período 2002-2010 revela que houve crescimento em absolutamente todas as dependências administrativas, fato que representa um fenômeno educacional que suscita inquietação e pode ser alvo de estudos e investigações. Nestes nove anos, o total de matrículas na educação profissional passou de 652.073 para 1.140.388 (uma variação de 74,9%). A dependência federal apresentou o maior crescimento neste período, cerca de 114,2%; entre 2002 e 2006, esta taxa de variação girava em torno de apenas 23,7%, o que nos leva a refletir sobre a influência da expansão da rede federal de educação profissional sobre estas matrículas a partir de 2007¹⁶.

Os estados da federação aparecem, ainda conforme a Tabela 1, em segundo lugar na variação de matrículas: apresentam variação de 80,3% no intervalo que vai de 2002 a 2010; no entanto, entre 2002 e 2006 apresentavam uma variação de apenas 18,4%. Este quadro nos coloca diante de uma possível relação entre este crescimento acentuado nas matrículas nas redes estaduais de educação a partir de 2007 e o início do Programa Brasil Profissionalizado neste mesmo ano. Estes números são indicativos do fato de esta dependência administrativa

¹⁵ As normas tabulares do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foram utilizadas na confecção das tabelas que compõem esta dissertação; tais normas encontram-se assentadas, por sua vez, nos padrões estabelecidos pela Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT). Disponíveis em: <<http://www.ufrgs.br/bibicta/downloads/ibge-normas-de-apresentacao-tabular/view>>.

¹⁶ Sobre a expansão da rede federal de educação, consultar Xavier Neto (2008).

ter aumentado suas responsabilidades com relação à formação do trabalhador. Observemos, agora, para ratificar este dado, como as matrículas na educação profissional foram distribuídas pelos diferentes tipos de dependência administrativa, em 2010, conforme exposto na Tabela 2:

Tabela 2: Distribuição de matrículas na educação profissional por tipo de dependência administrativa– Brasil/ 2010

Tipo de dependência administrativa	% de participação de cada dependência administrativa nas matrículas totais da educação profissional
Federal	14,5%
Estadual	34,9%
Municipal	2,8%
Privada	47,8%
Total	100,0%

Fonte: Ministério da Educação, Inep (2010).

Considerando a participação de cada dependência administrativa na distribuição de matrículas da educação profissional em 2010, verifica-se, conforme a Tabela 2 acima, que os estados aparecem em segundo lugar com 34,9% das matrículas. Fato que representa, justamente, a força que os estados vêm adquirindo no que tange à formação do trabalhador nos últimos anos. Este mesmo estudo do MEC aponta que Alagoas não comunga destes dados, uma vez que neste estado, em especial: a dependência privada exerce forte hegemonia nas matrículas da educação profissional com 65,9% de participação; enquanto isso, a dependência estadual se apresenta com 19,9%, o nível federal com 14,2% e, por fim, os municípios não apresentam matrícula alguma relativa à formação do trabalhador¹⁷ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INEP, 2010).

Esta realidade alagoana é apontada no Plano Estadual de Educação 2006-2015. Frente a esta situação, o plano aponta, dentre suas 12 metas para a educação profissional:

[...]

7.3.2 Estabelecer, nas Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios, mecanismos de incentivo e apoio à criação de Centros Públicos de Educação Profissional em níveis e modalidades diversificados, integrados à formação geral.

[...]

7.3.5 assegurar apoio técnico e financeiro público às instituições privadas sem fins lucrativos com atuação em Educação Profissional.

[...]

7.3.9. Criar um acervo bibliográfico disponível na SEE/AL e nos Centros.

¹⁷ Para além destes dados mais gerais, no quarto capítulo aprofundaremos esta discussão com base em dados mais específicos sobre a educação profissional em Alagoas, na tentativa de traçar um panorama sobre demanda, oferta e mecanismos de efetivação da educação dos trabalhadores neste estado.

7.3.10. Implantar um programa de colocação de egressos em parceria com instituições públicas e privadas.

[...]

7.3.12. Promover cursos técnicos, na rede estadual de ensino, articulando com o Ensino Médio (ESTADO DE ALAGOAS, 2005, p. 53).

Esta pequena amostra das metas previstas neste plano pode nos fornecer elementos importantes para refletirmos acerca das ações para a educação profissional que se colocaram na agenda do governo estadual na época. Observemos que a falta de centros públicos estaduais de educação profissional aparece como um problema tanto para o estado, quanto para os municípios alagoanos neste momento de elaboração do supracitado plano; além disso, fica evidente também a ausência de um acervo bibliográfico específico para esta modalidade de ensino. Ademais, duas das metas acima apontam uma maneira de efetivar a educação profissional no estado de Alagoas; as metas 7.3.5 e 7.3.10 explicitam claramente o mecanismo planejado para isto: o estabelecimento de parcerias com instituições privadas sem fins lucrativos, públicas e privadas. Outro aspecto que nos interessa nestas metas diz respeito à oferta diversificada e integrada à formação geral (prevista na meta 7.3.2) e os cursos técnicos articulados com o ensino médio inseridos na rede estadual de ensino (meta 7.3.12).

Estas metas já apresentam – mesmo tendo sido elaboradas em 2005 – aspectos contemplados pelo Programa Brasil Profissionalizado, o que demonstra que o estado de Alagoas já apresentava – desde aquela época – a necessidade de ampliar sua responsabilidade com a formação do trabalhador.

Por fim, destaca-se a escassa pesquisa sobre a qualificação do trabalhador no estado de Alagoas. Breves buscas no panorama de espaços de socialização de pesquisas, artigos e livros apontam a necessidade que ainda temos de compreender este fenômeno sociopolítico que envolve a relação entre trabalho e educação em terras alagoanas. Além disso, como já apontado anteriormente, a própria produção acerca do Programa Brasil Profissionalizado ainda não consegue abarcar a necessária compreensão sobre os processos de implementação e os impactos deste programa em cada estado da federação, tampouco em sua face mais generalista em âmbito nacional.

Neste contexto, frente à ainda incipiente construção de reflexões acerca do Brasil Profissionalizado, esta dissertação se coloca como um instrumento de conhecimento que pode contribuir para a compreensão deste programa em específico, mas também da própria ação do Estado brasileiro no que tange aos processos sociais mais amplos que se expressam nas políticas públicas de educação dos trabalhadores.

1.3 Percurso metodológico

A articulação entre os diversos elementos constitutivos de qualquer investigação científica – sejam as técnicas, os métodos, as teorias, ou mesmo os pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos – sintetiza o nexos entre métodos e suas bases epistemológicas (GAMBOA, 2007). A coerência entre estes elementos fica mais evidente quando eles são explicitados e sua pertinência à pesquisa na qual estão envolvidos ganha relevância. São exatamente tais exercícios (demonstrar coerência e pertinência) que enfrentamos nesta apresentação das questões metodológicas que sustentam a pesquisa em questão.

Construir um percurso metodológico implica se colocar uma série de questionamentos ligados à adequação das práticas aos objetivos da investigação, tais como: que abordagem melhor se adequa à maneira escolhida para observar o fenômeno social investigado? Que método pode conduzir a pesquisa? Que técnicas podem se revelar como fundamentais para obtenção daquilo que a pesquisa deseja conhecer? E ainda, sob que prisma analisar os possíveis resultados de uma investigação?

Estas e outras questões não se restringem unicamente ao campo metodológico, elas o transbordam e demonstram em sua formulação uma preocupação relacional de todos os elementos de uma determinada pesquisa. Na tentativa de responder a estas questões no tocante ao desenvolvimento da investigação “O Programa Brasil Profissionalizado em cena: o estado de Alagoas como palco”, apresentamos adiante o desenho e a operacionalização desta pesquisa. Para isto, didaticamente, dividimos as etapas da pesquisa em itens que vão desde o desenho até a operacionalização do que foi previsto neste desenho. E, partindo do pressuposto de que “[...] a pesquisa é feita de um processo que se aproxima de um cultivar a compreensão” (HISSA, 2013, p. 38), o próprio processo de escrita e reescrita dos aspectos metodológicos desta investigação carrega consigo a marca do exercício compreensivo sobre as ratificações e as mudanças ocorridas neste percurso metodológico: planos são abandonados, novas estratégias surgem, o campo revela necessidades que não estavam contempladas no planejamento inicial, enfim, neste patamar final da investigação, caracterizar a metodologia significa também refletir sobre o seu desenvolvimento.

1.3.1 Desenho e operacionalização da investigação

Sabe-se que a presente investigação tem como objeto a materialidade de uma política pública de educação profissional no estado de Alagoas e, a partir disto, cabe aqui uma discussão em torno da especificidade que uma pesquisa que se remete à análise científica das políticas requer no que se refere aos aspectos metodológicos. Tomando como referência a realidade social revelada pelo objeto desta pesquisa, o método e as técnicas selecionadas para lançar luz às suas especificidades correspondem à necessidade de adequação do percurso metodológico ao próprio objeto de investigação e, sobretudo, ao tipo de olhar que lançamos sobre ele.

Segundo Deslauriers e Kérisit (2008), as pesquisas que se propõem a refletir e analisar as políticas públicas apresentam: proximidade ao campo no qual se tomam as decisões e onde se vivenciam as repercussões regionais, familiares e individuais das políticas sociais globais; capacidade de considerar os diferentes aspectos de um caso particular e relacioná-los ao contexto geral; e ainda a habilidade de formular proposições ligadas à ação e à prática. A relação entre os documentos oficiais e a realidade na qual eles são forjados, neste contexto, merece problematizações em torno da capacidade mútua de revelar os conflitos sociais que originam os primeiros e emergem da segunda. Em que medida as práticas políticas, as leis propriamente ditas e os discursos ligados à determinada política pública lançam luz sobre a arena social onde a hegemonia é disputada? No âmbito específico da educação, as políticas públicas, expressas em seus respectivos documentos e nas práticas que os sustentam, anunciam – para além das diretrizes educacionais – suas arenas de luta, seus sujeitos e os desfechos dos embates (EVANGELISTA, 2009; MCNALLY, 1999). Entretanto, estas mesmas políticas podem ofuscar ou distorcer os conflitos entre os grupos sociais em torno de projetos de educação.

As políticas públicas em geral – e aqui pensemos para além da educação ou formação profissional – não ganham vida, não se desenvolvem em ambientes harmoniosos. A análise das regulamentações de um direito social, portanto, não deve ser restrita ao seu texto legal: o texto muito revela no âmbito estrito das diretrizes a serem colocadas em prática, porém, do texto não emergem, não saltam aos olhos todos os embates políticos que sustentam o processo de elaboração de uma lei. A lei acaba por constituir-se em um elemento “pronto”, “acabado”, contudo, as lutas sociais que a geraram continuam a desenvolver-se na dinâmica da vida social – que, fatuamente, está para além de qualquer texto legal.

Com base nesta compreensão – e ainda levando em consideração o caráter multidimensional do objeto de uma investigação no campo de pesquisa ligado à análise de políticas públicas – a abordagem qualitativa se apresenta como aquela que melhor pode subsidiar a pesquisa aqui referida. Isso porque, no contexto da pesquisa qualitativa,

[...] o fenômeno investigado é sempre situado/contextualizado. Exploram-se as nuances dos modos de a qualidade mostrar-se e explicitam-se compreensões e interpretações (BICUDO, 2011, p. 21).

Além disso, a pesquisa qualitativa confere profundidade aos dados, à dispersão, à riqueza interpretativa, ao ambiente no qual o fenômeno se dá e aos detalhes e experiências únicas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). O tipo de abordagem tomado para a realização de uma investigação revela, pois, uma leitura epistemológica do mundo (HISSA, 2013). Longe da distinção hierárquica entre as abordagens quantitativa e qualitativa, buscou-se, nesta pesquisa, uma leitura do mundo real em profundidade (MOREIRA, 2002): da política aqui estudada e do conjunto de sujeitos, instituições e figurações sociais que, de um lado, desembocaram no Brasil Profissionalizado e, de outro, foram reconstruídas a partir de sua implementação. O olhar aqui lançado sobre aquilo que vem estruturando este programa ao longo dos anos (conflitos sociais, regulamentações, mecanismos e estratégias de planejamento, implementação e avaliação, etc.) possui como lente a qualidade.

Os pressupostos de uma pesquisa qualitativa contemplam, pois, a necessidade de olhar qualitativamente a política aqui estudada e todos os aspectos que a circundam. Sabe-se que

[...] o delineamento da pesquisa qualitativa se articula em torno de axiomas, postulados, e de uma prática, que fazem com que a pesquisa qualitativa possa pretender ocupar um lugar que lhe é próprio, bem como produzir resultados que somente ela consegue produzir (DESLAURIERS, KÉRISIT, 2008, p. 147).

A abordagem qualitativa, nesta investigação, tem seu complemento compreensivo e interpretativo na pesquisa básica (quanto à natureza) e explicativa (quanto aos objetivos) de perspectiva crítica. A seleção deste tipo de pesquisa se deve ao fato da afinidade de seus pressupostos com os objetivos traçados para nosso percurso investigativo. Vejamos, pois, o que cada um destes tipos de pesquisa significa para, depois, compreender a nossa proposta de interseção.

Entende-se por pesquisa básica toda investigação que represente uma contribuição original, com vistas ao avanço do conhecimento científico, sem que haja uma aplicação

prática prevista – fato que a distingue da chamada pesquisa aplicada¹⁸ (PAIM, 2010; RODRIGUES, 2007).

Já a pesquisa do tipo explicativa tem a preocupação de identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2008). A busca dos porquês constitui o principal objetivo da pesquisa explicativa e, a partir disso, o aprofundamento do conhecimento de uma dada realidade social é possibilitado. Em uma pesquisa explicativa parte-se do objeto de estudo para identificar as possíveis variáveis que participam do processo de materialização deste objeto em seu contexto histórico e social, bem como a relação de dependência existente entre estas variáveis.

A perspectiva crítica aqui adotada, por sua vez, pauta-se na ideia de criticidade:

A criticidade é qualidade da postura cognoscitiva que permite entender o conhecimento como situado num contexto mais amplo e envolvente, que vai além da simples relação sujeito/objeto. É a capacidade de entender que para além de sua transparência epistemológica, o conhecimento é sempre uma resultante da trama das relações sócio-culturais. Capacidade de descontar as interferências ideológicas, as impregnações do senso comum. É a criticidade que nos livra tanto do absolutismo dogmático como do ceticismo vulgar. É aqui que se encontram, numa complementaridade exemplar, filosofia e ciência (SEVERINO, 2001, p. 21).

Kosik (1976) nos ajuda a compreender a relação entre “teoria do conhecimento” e “teoria da realidade” – a primeira se apoia na segunda, que acaba por revelar uma concepção da realidade mesma. Eleger, pois, uma perspectiva crítica para o olhar que lançamos para o nosso objeto significa, necessariamente, olhar o mundo de formar crítica e, a partir do reconhecimento dos processos de opressão e dominação atravessados pelo poder que marcam as atuais relações sociais (e são nestas relações sociais que a política que estamos analisando se encontra), viabilizar a transformação do abstrato em concreto.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, marcada por uma perspectiva crítica. Esta caracterização interessa-nos, nesta dissertação, pois é por meio desta interseção que nossas frentes analíticas – já expressas nos objetivos desta investigação – ganham concretude e nos possibilitam lançar interrogações sobre nosso objeto de pesquisa, com vistas à possibilidade de observância de um leque de conexões capazes de fornecer possíveis explicações para as condições objetivas de consolidação do fenômeno aqui pesquisado.

A adequação do método ao nosso problema de pesquisa está inscrita na necessidade de observar o Programa Brasil Profissionalizado por meio das conexões necessárias entre este

¹⁸ A questão da diferenciação entre pesquisa básica e pesquisa aplicada se coloca como uma polêmica no âmbito do debate acadêmico acerca da natureza das pesquisas. Sobre isto, consultar Lopes (1991) e Paim (2010).

programa e todos os elementos – disputas sociais, práticas políticas, políticas públicas, sujeitos, instituições, etc. – que o influenciaram e influenciam direta ou indiretamente. Perceber como estas conexões se forjam e ainda como elas são determinantes para explicar o objeto desta investigação constitui o principal esforço metodológico-analítico que o desenvolvimento da investigação requer.

Os próximos subtópicos são responsáveis por apresentarem o detalhamento das etapas desta investigação, ou seja, o passo a passo de tudo o que foi realizado entre abril de 2012 e março de 2014, período do curso de mestrado. A dinâmica própria do processo investigativo, com suas idas e vindas, avanços e retornos necessários marca a nossa apresentação daqui em diante.

1.3.1.1 Revisão da literatura

Que lugar ocupa uma revisão de literatura em uma investigação científica? Quais as contribuições que este exercício pode conferir à pesquisa? Como fazê-lo? Estas são questões que se colocam para o pesquisador à medida que ele inicia o seu ofício, uma vez que conhecer aquilo que já foi produzido e publicado acerca de seu tema e área torna-se imperativo. Parte-se, então, do pressuposto de que a revisão de literatura “[...] é um mapeamento teórico do estado atual de conhecimento sobre o tema” (CASTRO, 2001, p. 5), o qual auxilia no processo de definição da viabilidade do projeto de pesquisa do ponto de vista teórico e empírico, bem como no entendimento de como o tema encontra-se atualmente explorado.

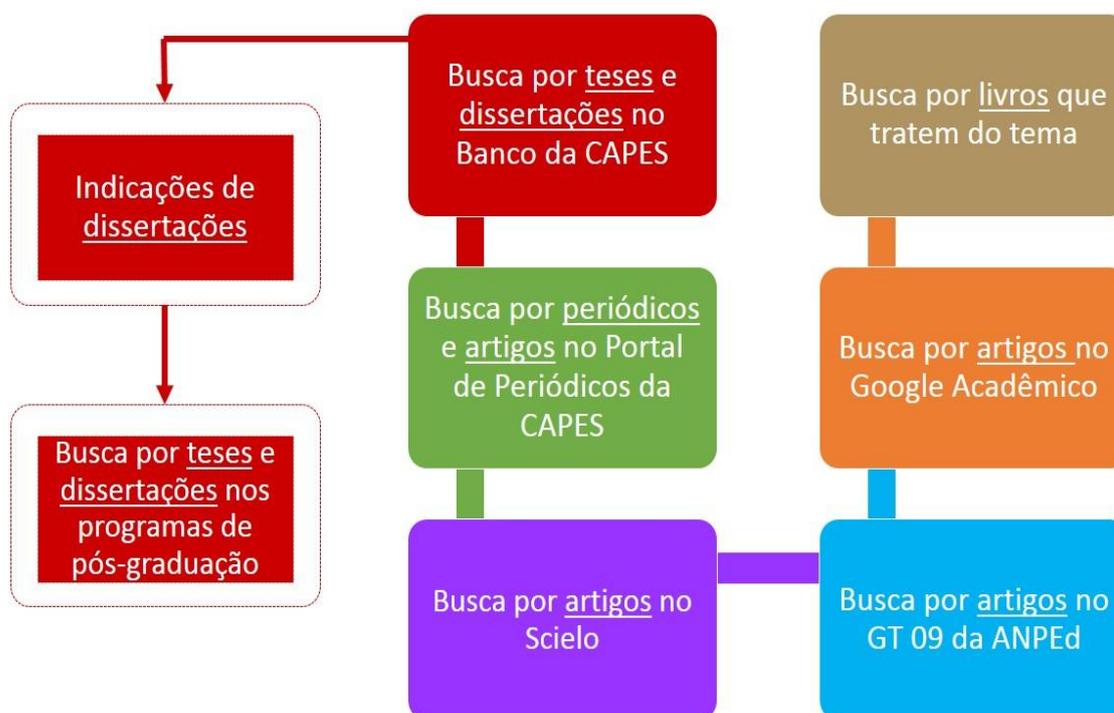
Sabe-se da impossibilidade de, em uma revisão de literatura, esgotar tudo aquilo que se tem produzido em determinada área do conhecimento e, tendo em vista este caráter limitado do exercício de revisar a literatura, o esforço aqui empreendido levou em consideração os trabalhos acadêmicos que mais nos têm auxiliado no processo de aproximação com o objeto de investigação. Ratificando, então, a abordagem qualitativa (já anunciada), buscamos materiais que dialogassem com os processos sociais determinantes para a implementação do Programa Brasil Profissionalizado.

Isto significa que o processo desta investigação teve como ponto de partida o levantamento das pesquisas e discussões teórico-metodológicas já realizadas que tiveram a preocupação de buscar respostas sobre a formação do trabalhador no Brasil, de forma mais geral, e de Alagoas, de forma mais específica.

Três grandes etapas são capazes de sintetizar os movimentos realizados no cumprimento deste exercício de revisão de literatura, nomeadamente: 1) levantamento e seleção das publicações; 2) leitura e fichamento do material selecionado; 3) exercício reflexivo-relacional.

A primeira destas etapas exigiu ações estratégicas diversificadas, uma vez que há atualmente um grande número de canais de difusão de publicações científicas e acadêmicas. Desse modo, elegemos os seguintes canais para realizar o levantamento: Banco de Teses da CAPES; Portal de Periódicos da CAPES; Scielo; Google Acadêmico; GT-9 Trabalho e Educação da ANPEd; além de livros. Todas as buscas realizadas nestes depositórios de trabalhos acadêmicos diversificados, de uma maneira geral, foram capazes de revelar a escassez de investigações acerca do Brasil Profissionalizado. Porém, por outro lado, os resultados das buscas demonstraram a enorme publicação de teses, dissertações, livros, artigos, trabalhos e entrevistas ligados a temas mais amplos que tangenciam questões de suma importância para compreender o programa aqui investigado. Abaixo, podemos visualizar, na Figura 1 – intitulada “Mapa da Revisão de Literatura” –, como se deu este processo¹⁹:

Figura 1 – Mapa da Revisão de Literatura



Fonte: A autora (2014).

¹⁹ No Apêndice 1 (página 199) é possível conferir mais detalhadamente os resultados destas buscas.

Posteriormente a este levantamento, todo o material foi tratado tendo como base duas ações interligadas: a leitura e o fichamento (segunda grande etapa desta revisão de literatura). Tais ações foram elencadas por se mostrarem capazes de possibilitar o que Alves (1991) chama de “focalização progressiva do problema”, ou seja, um olhar cada vez mais apurado para as questões que circundam o objeto de investigação – o que é ratificado quando se entende que “*Fichamento, resumo e resenha* são modos de tomar notas que se vão constituir em eficazes ferramentas para o desenvolvimento das pesquisas presentes e futuras” (SIMÕES, 2005, p. 4, grifos da autora).

Por fim, a terceira etapa metodológica desta revisão de literatura englobou um exercício reflexivo-relacional, o qual buscou, por sua vez, estabelecer correlações entre aquilo que foi lido e fichado e a problemática desta investigação – a materialização do Brasil Profissionalizado em Alagoas. O que nos possibilitou compreender elementos de uma teia relacional de acontecimentos, políticas públicas e concepções implicados no âmbito da educação dos trabalhadores. Isto porque

A leitura de obras teóricas fornece os conceitos e as metáforas graças aos quais pode-se interpretar um dado opaco. O uso de metáforas retiradas dos textos científicos, da literatura, ou do meio social, é, sem dúvida, um dos procedimentos mais “secretos” e mais fecundos que podem auxiliar o pesquisador a realizar a contento uma análise, bem como a construir seu objeto de pesquisa (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 141).

Muitos planos, programas e projetos têm entrado e saído de cena no palco das políticas públicas de educação profissional no Brasil – essa é a metáfora inspiradora desse estudo. A cada novo governo, orientações têm sido expressas por meio destas ações estatais e a revisão da literatura aqui empreendida acaba nos fornecendo olhares múltiplos acerca de tais orientações. As marcas das políticas nacionais de formação profissional têm ganhado maior relevo à medida que nos aproximamos da bibliografia especializada selecionada para esta revisão. Estas pesquisas, por sua vez, auxiliam a compreender questões próprias da área de investigação, bem como as distintas análises que podem ser lançadas sobre um mesmo objeto.

Por fim, as contradições observadas nos processos de concepção e implementação de tais políticas demonstram uma clara necessidade de prosseguir compreendendo “[...] as continuidades e rupturas que vêm marcando a formação do trabalhador no Brasil nas últimas décadas e as possibilidades de elevação da escolaridade” (CÊA, 2011, p. 18). É claramente evidenciada pelos autores, no material que compõe esta revisão de literatura, esta necessidade de avançar ainda mais no exercício analítico acerca da educação profissional no Brasil. A

dinâmica social brasileira, marcada por desigualdades sociais e educacionais, imprime desafios constantes para o Estado e para a sociedade civil com relação aos processos de formulação de políticas públicas e, conseqüentemente, estes desafios – somados aos reptos epistemológicos – se colocam também para os pesquisadores preocupados em compreender elementos circunscritos no mundo das políticas de um modo geral.

Ademais, faz-se importante ressaltar que este movimento de revisão da literatura acabou por possibilitar uma retomada das questões que alimentam o projeto de pesquisa em questão, além de permitir diversas “descobertas” de outros tantos materiais bibliográficos. Isso porque se pode estabelecer aqui uma espécie de analogia com a técnica “bola de neve”²⁰, uma vez que as leituras realizadas a partir do material selecionado nos levaram a outros tantos materiais que se mostraram interessantes para a investigação, os quais acabaram por se transformar em leitura complementar *a posteriori* – “Leituras sugeriram leituras” (HISSA, 2013, p. 114). Este movimento de recolha e leitura de material estendeu-se até o fim da investigação, bem como da escrita e reescrita desta versão final da dissertação.

1.3.1.2 Procedimentos para recolha do material documental

O material empírico qualitativo é constituído por textos de diversas origens, registos discursivos e dimensões (documentos, notas de campo, transcrições de entrevistas, respostas em questionários...) que o investigador deve explorar e mapear a partir dos seus objectivos de pesquisa, mobilizando e testando estratégias produtoras de significados relevantes, transformando progressivamente os dados em elementos constitutivos de um novo texto (o texto científico). Este novo texto constitui, portanto, uma leitura, uma construção interpretativa singular, resultante do contacto entre aquele contexto empírico particular e o olhar, também específico, daquele investigador concreto (AFONSO, 2005, p. 118).

Na presente pesquisa, os materiais coletados se concentraram em duas frentes complementares, a saber: 1) a construção de um conjunto de documentos disponíveis na internet relativos ao Programa Brasil Profissionalizado; e 2) a coleta de documentos *in locu*. A união dos achados oriundos destas duas frentes de coleta constituirá o *corpus*²¹ de materiais desta pesquisa (FLICK, 2009).

²⁰ *Snowball sampling* ou “Amostragem Bola de Neve” é uma técnica de amostragem não-probabilística bastante utilizada em pesquisas sociais. A utilização desta técnica prevê que os participantes iniciais de uma investigação indiquem novos participantes e assim sucessivamente, até que seja atingido o objetivo proposto (BALDIN; MUNHOZ, 2011).

²¹ Segundo Bauer e Aarts (2002, p. 44), o *corpus* de uma pesquisa pode ser entendido como “[...] uma coleção finita de materiais (textos, imagens ou sons) determinada de antemão pelo analista, com inevitável arbitrariedade, e com a qual se irá trabalhar”.

A fim de contemplar a primeira frente, foram realizadas buscas por documentos que sistematizam as ações do Ministério da Educação, bem como da Secretaria de Educação de Alagoas, tais como: decretos; leis; projetos; programas; editais de habilitação, credenciamento e seleção de entidades para a execução de ações de qualificação do trabalhador; além de documentos que tratam da natureza e especificidades das ações de cada uma destas instituições na materialização do Programa Brasil Profissionalizado.

Os principais meios para a realização de tais buscas foram os respectivos endereços eletrônicos do MEC e da SEE²². Porém, em meio ao percurso de investigação, sentimos a necessidade de ampliar as buscas por materiais documentais e as seguintes páginas eletrônicas foram incluídas neste processo: Portal da Legislação²³, Portal da Transparência²⁴ e Plataforma de Gestão de Indicadores²⁵, todos três mantidos pelo governo federal. Além disso, no âmbito estadual, em função das escassas informações contidas na página da secretaria de educação, realizamos visitas à Diretoria de Educação Profissional de Nível Técnico²⁶ da SEE a fim de coletar documentos produzidos pelos funcionários desta diretoria ligados ao Brasil Profissionalizado. O quadro 1, que apresenta o *corpus* documental da investigação, traz uma síntese dos documentos sobre os quais nos debruçamos no desenvolvimento desta pesquisa:

²² Respectivamente <www.mec.gov.br> e <www.educacao.al.gov.br>.

²³ <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>.

²⁴ <http://www.portaltransparencia.gov.br/>.

²⁵ <https://i3gov.planejamento.gov.br/dadosgov/?p=catalogo>.

²⁶ Localizada, atualmente, no Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA), no bairro do Farol, em Maceió.

Quadro 1 – Corpus documental da investigação

Origem	Documentos	Assunto
Portal da Legislação	Decreto nº 6.302 de 12/12/2007	Instituiu o Programa Brasil Profissionalizado
Página eletrônica do MEC	Resolução/FNDE/CD nº 062 de 12/12/2007	Estabeleceu as diretrizes para a assistência financeira no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado
	Resolução/FNDE/CD nº 09 de 29/02/2008	Altera os artigos 1º, 2º, § 3º, 5º, Inciso III e 8º da Resolução/FNDE/CD/nº 062/2007
	Indicadores/SETEC	Apresenta os indicadores dos programas desenvolvidos pela SETEC/MEC
Página eletrônica da SEE/AL	Metas estratégicas globais/SEE-AL	Apresenta as metas traçadas pela SEE-AL para a educação do estado, com validade até dezembro de 2015
	Organização da Educação Básica Alagoas/2011	Apresenta as orientações para matrícula, enturmação, organização curricular e avaliação
Portal da Transparência	Convênios por Estado/Município 1996-2013	Resumo dos dados relativos aos convênios firmados entre o governo federal e os estados e municípios no período de 1996 a 2013
Plataforma de Gestão de Indicadores	Balanço de Governo 2003-2011	Apresentação dos dados relativos aos resultados dos governos presidenciais entre 2003 e 2011
Diretoria de Educação Profissional de Nível Técnico – SEE/AL	PAR - AL2008-2011	Plano de Ações Articuladas de Educação Profissional

Fonte: A autora (2014).

Especificamente sobre o trabalho com documentos de política educacional e sua natureza – que é o caso desta investigação –, Olinda Evangelista (2009) nos lembra que

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos *pele* e constituintes *do* momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos críticos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição (EVANGELISTA, 2009, p. 9, grifos da autora).

Levando em consideração estas afirmações, no caso do Programa Brasil Profissionalizado, os documentos que o sustentam são capazes, portanto, de revelar – quando interrogados – a racionalidade deste programa, bem como as ligações que ele estabelece com a política de qualificação profissional brasileira mais geral, por meio de um olhar atento ao texto dos documentos oficiais do programa.

1.3.1.3 Coleta/produção dos dados via pesquisa de campo

Conforme explicita Hissa (2013, p. 80), “[...] O dado existe em razão da existência do sujeito, que constrói o seu modo de dizer o mundo. Sem o intérprete, o dado é silêncio ou inexistência”. Com base no princípio da adequação no âmbito da pesquisa qualitativa, a coleta e produção de dados empíricos nesta investigação foi uma etapa planejada a partir das necessidades emanadas do olhar crítico que lançamos sobre nosso objeto de pesquisa. Partindo, então, do pressuposto de que “[...] os instrumentos para construção de dados são parte fundamental da dinâmica de uma pesquisa científica” (SOUZA et al., 2005, p. 133), a entrevista semiestruturada foi selecionada como o instrumento privilegiado para a pesquisa de campo que compõe esta investigação.

A adequação da entrevista aos objetivos da pesquisa pode ser explicitada a partir do conceito desta técnica de recolha de dados, isso porque a entrevista é

[...] uma conversa direcionada a determinados objetivos de pesquisa, mas repleta de ambiguidades, de ditos e não-ditos, de versões que mudam conforme o momento em que são contadas e a audiência (Mattingly & Garro, 2000). Mais do que verdades e fatos, se constrói um rico material sobre versões, opiniões, descrições peculiares, criadas na intenção de dois interlocutores, ou seja, nos interstícios de uma relação, em uma *interview* do pesquisador e seu entrevistado (DESLANDES, 2005, p. 170).

Este caráter revelador de um rico material atribuído à entrevista acaba por fazer-se importante, em especial, para a reflexão dialética que será empregada ao objeto de pesquisa.

A opção pela entrevista como recurso metodológico se deu em função de dois critérios principais: 1) as entrevistas acabam por complementar as informações obtidas a partir das análises do *corpus* de documentos ligados ao Brasil Profissionalizado; e 2) a possibilidade de ouvir as pessoas que estiveram e estão envolvidas no processo de implementação do programa no estado de Alagoas, revelando aspectos dificilmente identificáveis na análise documental.

Este segundo critério já nos encaminha para a discussão em torno do critério de inclusão e, portanto, da amostra selecionada para esta investigação. O critério utilizado para selecionar os sujeitos da pesquisa foi: estar diretamente envolvido com os processos de planejamento, implementação e avaliação das ações ligadas ao Programa do governo federal Brasil Profissionalizado desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado de Alagoas no período de 2007 (ano de publicação do decreto relativo ao programa) até 2011 (ano do primeiro quadriênio e do período de avaliação e novos planejamentos).

O propósito das entrevistas, nesta investigação, está intrinsecamente ligado ao cumprimento dos objetivos da pesquisa. O caráter destas entrevistas, neste contexto, é de complementaridade, o que significa que as experiências que os entrevistados tiveram nos processos de planejamento, implementação e avaliação do Brasil Profissionalizado no estado servem de aprofundamento para aquilo que os dados revelam de forma mais fria e objetiva. A relação entre quente e frio é interessante para pensarmos as relações entre os nossos dados: as narrativas dos sujeitos entrevistados podem ser entendidas como “dados quentes”, pois elas revelam aquilo que está condensado nos dados secundários e nos dados quantitativos (“dados frios”), mas que não emerge naturalmente. Os porquês, os percalços, os dilemas e as tomadas de decisões que circundam o gerenciamento do Programa Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas ganham força nas narrativas das experiências dos sujeitos pesquisados.

A pesquisa de campo teve início no segundo semestre de 2012 e se estendeu até dezembro de 2013. Foram realizadas onze visitas à Diretoria de Educação Profissional de Nível Técnico. Nas primeiras visitas buscou-se estabelecer um diálogo e firmar acordos para a autorização da realização da pesquisa de campo neste órgão da SEE-AL²⁷; a atual gerente de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica se tornou nosso contato no interior da referida diretoria e viabilizou nosso trânsito neste espaço. Depois do diálogo consolidado – por meio da apresentação e discussão dos objetivos da investigação –, as visitas passaram a objetivar o levantamento de documentos e dados acerca do Brasil Profissionalizado produzidos durante a execução do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas e que poderiam ser colocadas à disposição da pesquisa. Por fim, as últimas quatro visitas foram destinadas à realização das entrevistas com os sujeitos ligados a este programa.

No que tange à amostra a ser selecionada, a afirmação de Deslauriers e Kérisit (2008) nos ajuda a compreender um aspecto importante da construção de uma amostragem em pesquisas qualitativas:

Contrariamente ao que certos pesquisadores pensam, a pesquisa qualitativa também recorre à amostra, que será, mais frequentemente, de tipo não-probabilístico. Essa amostra não se constitui ao acaso, mas sim em função de características precisas, que o pesquisador pretende analisar [...] Se a regularidade e a dimensão da amostra probabilística nos possibilitam conhecer aspectos gerais da realidade social, o caráter exemplar e único da amostra não probabilística nos dá acesso a um conhecimento detalhado e circunstancial da vida social. É, pois, em relação aos resultados que ela acarreta, bem como à sua pertinência, que a amostra não-probabilística se justifica (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 138-139).

²⁷ Os documentos relativos à aprovação desta investigação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAL encontram-se no Apêndice 2 (página 204).

Com base, portanto, em uma amostra não-probabilística, a chamada técnica de “bola de neve” foi utilizada no recrutamento das pessoas que foram entrevistadas. Esta técnica, como indicamos anteriormente, “[...] consiste em identificar uns poucos sujeitos e pedir-lhes que indiquem outros, os quais, por sua vez, indicarão outros e assim sucessivamente, até que se atinja o ponto de redundância” (ALVES, 1991, p. 59). Empiricamente falando, isto significa que a rede de sujeitos entrevistada esteve condicionada ao apontamento, pelos primeiros entrevistados, de outros sujeitos que se enquadravam nos critérios de inclusão da pesquisa – envolvimento com os processos de planejamento, implementação e avaliação das ações do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas –, até que esta rede começou a se mostrar esgotada – quando os sujeitos começaram a indicar aqueles que já foram entrevistados e/ou quando as informações se tornaram redundantes.

Esta técnica foi selecionada para o recrutamento dos sujeitos em função de dois elementos que caracterizam o nosso campo de estudo, nomeadamente: 1) a rotatividade dos sujeitos nos cargos da Diretoria que se tornou nosso lócus de pesquisa de campo – fato observado nas primeiras visitas e conversas informais, que nos colocou o imperativo de dialogar com os funcionários desta diretoria para solicitar-lhes apontamentos de outros sujeitos (inclusive de sujeitos que já não mais trabalhassem neste local, caso fosse necessário); 2) o nosso diálogo com a atual gerente de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da SEE-AL e responsável direta pelo Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas, a qual se tornou nosso contato inicial com a rede e, conseqüente foi a primeira pessoa a ser entrevistada. Logo depois, nosso primeiro contato nos apontou o próprio diretor de Educação Profissional de Nível Técnico desta secretaria como possível sujeito a ser entrevistado, uma vez que ele havia participado deste programa desde o começo, ocupando o mesmo cargo de diretoria – ele foi o nosso segundo contato da rede entrevistado. A indicação do segundo contato, por sua vez, nos levou à técnica de informática desta diretoria e a justificativa para tal indicação consistiu no fato de esta pessoa ter ocupado o cargo de gerente de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da SEE-AL entre 2007 e 2008, quando da implementação do Brasil Profissionalizado no estado – ela tornou-se nosso terceiro contato da rede a ser entrevistado²⁸. Quando pedimos indicação de outro possível sujeito para realizarmos entrevista a este terceiro contato, sua resposta revelou que já tínhamos entrevistado todos aqueles que foram ou são responsáveis pelo programa estudado. Contatamos os demais entrevistados e eles nos apontaram o mesmo fato.

²⁸ O roteiro das entrevistas, para apreciação da banca de qualificação, encontra-se disponível no Apêndice 3 (página 212).

Frente a isto, nossa rede de contatos foi composta por três sujeitos. Após uma conversa informal com a primeira entrevistada, sentimos a necessidade de realizar outra entrevista com ela, a fim de contemplar aspectos relacionados à atualidade do Brasil Profissionalizado, pois novos encaminhamentos estão sendo tomados por esta diretoria frente às avaliações do MEC e frente à subordinação do Brasil Profissionalizado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Denominamos esta quarta entrevista de “entrevista de compreensão” ou “de aprofundamento”, visto que este tipo de entrevista propõe um ou mais encontros com o entrevistado, visando o estabelecimento de um diálogo intenso para sanar dúvidas e compreender conceitos ou fatos não explorados com profundidade anteriormente (MEDINA, 1995).

A incursão no campo de estudo revelou uma necessidade relativa ao registro de informações, impressões, observações e falas ou narrativas. Foi a partir desta necessidade que incorporamos outro dispositivo metodológico às visitas de campo: o diário de campo. Foi estabelecida a seguinte dinâmica para a elaboração deste diário: após cada visita à instituição pesquisada, tomava-se nota de tudo o que fora observado, com base em um roteiro básico composto por sinopse, estabelecimento de contatos e conversas e relatos informais, principais fatos, novas informações, pistas e planejamento para futuras visitas.

O diário de campo, muito utilizado em estudos antropológicos, é um instrumento muito complexo, que permite o registro das informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação ou no momento observado. Trata-se do detalhamento descritivo e pessoal sobre os interlocutores, grupos e ambientes estudados. Podemos considerá-lo, por suas características, como um instrumento de interpretação-interrogação (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 76).

A utilidade das anotações provenientes do diário de campo ganhou relevo na realização das entrevistas, pois muitas questões foram respaldadas pelo que havia sido observado e anotado no diário – o que conferiu uma dinâmica bastante interessante às entrevistas devido ao conhecimento prévio de questões bastante específicas do próprio campo de pesquisa e da materialidade da política estudada. Alguns outros dados oriundos do diário de campo também servem de base para as nossas análises presentes no Capítulo IV.

1.3.1.4 Dispositivos para o tratamento dos dados

Os processos de recolha de material documental e a coleta/produção de dados por meio de pesquisa de campo, apresentadas até o momento, já nos indicam tratamentos diferenciados para estes dois tipos de fontes que formam o conjunto de elementos analisado nesta pesquisa.

Com relação ao material documental – oriundo de fontes secundárias –, a sua organização levou em consideração aspectos gerais ligados à natureza dos documentos, e também aspectos específicos relacionados mais diretamente ao programa aqui estudado, tais como: a que instância pertencem (federal ou estadual); quais suas finalidades; em que contexto governamental e social foram construídos; o que revelam acerca do Programa Brasil Profissionalizado; que concepções de educação profissional deles emergem; quais os sentidos atribuídos à formação dos trabalhadores; tipo de parcerias previstas; responsabilização pela educação profissional, bem como estratégias frente à descentralização prevista no Brasil Profissionalizado. Esta organização tem como principal finalidade facilitar a análise destes dados documentais, permitindo um diálogo com os dados coletados na pesquisa de campo.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas – primeiros passos para a organização deste material. A transcrição foi seguida da categorização dos elementos significativos que emergiram das entrevistas, levando em consideração as especificidades dos diferentes sujeitos – cargos e funções que desempenham na Secretaria do Estado da Educação e do Esporte de Alagoas –, bem como a capacidade das falas dos entrevistados de revelar aspectos sobre a materialização do Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas.

1.3.1.5 Estratégias para análise dos dados

Partindo do pressuposto de que “A etapa da análise consiste em encontrar um sentido para os dados coletados e em demonstrar como eles respondem ao problema de pesquisa que o pesquisador formulou progressivamente” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008, p. 140), procuraremos retomar o problema e os objetivos da investigação neste momento.

Sabendo que “A análise das políticas públicas contribui para a compreensão das mudanças de todas as sociedades contemporâneas e de sua regulação” (LASCOUMES; GALÉS, 2012, p. 37), o Programa Brasil Profissionalizado, quando tomado à análise, pode

permitir uma compreensão para além dele próprio, possibilitando uma observação da forma como o Estado brasileiro vem regulando a educação profissional nos últimos anos.

Para isto, a técnica de análise do conteúdo foi empregada tanto na leitura e interpretação dos documentos oficiais, quanto nas entrevistas. Evidentemente, as especificidades dos elementos serão preservadas nestas análises, uma vez que a técnica em questão parte da “[...] mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p. 12).

As análises dos documentos levantados na pesquisa seguiram dois momentos complementares, a saber: 1) a análise preliminar, que compreende a identificação do contexto, do autor ou autores do texto, da autenticidade e confiabilidade do documento, da natureza do texto, e ainda da lógica interna deste; e 2) a análise, que, por sua vez, é o momento no qual a análise preliminar é completada por meio de uma interpretação coerente relacionada à problemática e aos objetivos da investigação (CELLARD, 2008).

Além disso, no conjunto analítico mais geral da pesquisa, foi possível realizar uma triangulação dos dados. Este termo se refere ao processo de recolha de dados recorrendo a diferentes fontes e à posterior análise destes dados de modo complementar (DUARTE, 2009). O confronto entre dados, teorias e análises pode tornar-se mais rico a partir de uma perspectiva conjuntural possibilitada por este exercício de triangulação. Um diálogo entre os diferentes dados e aportes da investigação resume esta estratégia analítica. Neste contexto, o tratamento dado às informações contidas no diário de campo se resume ao movimento de estabelecer um diálogo relacional entre as fontes supracitadas.

Partindo do pressuposto de que o ato de pesquisar requer, necessariamente, o diálogo crítico e criativo com a realidade que se pretende investigar (JOSÉ FILHO; DALBERIO, 2006), os capítulos seguintes desta dissertação são marcados pelo estabelecimento de diálogo com a realidade nacional e alagoana que sustenta a materialidade do Programa Brasil Profissionalizado.

Capítulo II

Dos Antecessores

Pensar a educação passa, necessariamente, pelo entendimento de que, “[...] dado o caráter social e histórico dos fenômenos educativos, toda investigação sobre a educação deveria considerar a historicidade do fenômeno [...]” (GAMBOA, 2007, p. 21). Esta compreensão transborda o campo da pesquisa em educação e nos ajuda a perceber a importância da história para os demais campos científicos. Além disso, e ainda com base nesta compreensão, um olhar lançado à história de um objeto de investigação possibilita um arremate de elementos explicativos para a gênese e desenvolvimento deste mesmo objeto.

São estas premissas que fornecem sustentação ao principal objetivo deste segundo capítulo, que consiste em compreender os movimentos históricos que foram determinantes para a elaboração do Programa Brasil Profissionalizado em 2007. Neste sentido, propomos ao leitor, neste capítulo, um exercício de compreensão mais amplo relacionado às relações entre Estado²⁹, trabalho e educação no Brasil, com especial atenção aos continuísmos e às rupturas que marcaram e marcam tais relações. Para isto, a década de 1990 é tomada como marco de apreensão das disputas que engendraram políticas públicas em torno do ensino médio integrado à educação profissional, dentre as quais destacamos o Programa Brasil Profissionalizado.

As transformações experimentadas pela sociedade brasileira entre o final da década de 1980 e a década seguinte desencadearam movimentos importantes no que se refere às “[...] mudanças estruturantes do sistema produtivo e, por conseguinte, às mudanças políticas e ideológicas que o regulam e o legitimam” (PAZ, 2011, p. 23). A institucionalidade da educação profissional, neste contexto, deve ser entendida dentro do panorama mais amplo dos cenários econômico e político marcados pelo ideário neoliberal. As políticas públicas, de um modo geral, ganham contornos bastante reveladores do desenvolvimento deste ideário na década de 1990 no Brasil e, frente a isto, tomar esta década à análise significa compreender as

²⁹ Bendix (1964) e Bobbio (1986; 2003) sintetizam as fontes das principais abordagens sobre o Estado: 1) Maquiavel, na qual os fenômenos e processos da política são moldados pelo Príncipe e, neste caso, o Estado é uma unidade (referência para o Estado Absolutista); 2) Contratualismo, inspirado em Rousseau, no qual o poder estatal atua por delegação do povo (referência para o Estado Liberal). A tipificação do Estado é um exercício que ultrapassa esta dissertação e, frente a isto, tais abordagens nos interessam à medida que nos mostram a raiz do Estado neoliberal atual. O entendimento do Estado, para esta pesquisa, tem como base o conceito gramsciano de “Estado Educador”, pois este conceito nos possibilita olhar para a educação dos trabalhadores de modo a compreendê-la inserida em uma teia relacional de interesses (dos trabalhadores, dos empresários e dos aparelhos privados de hegemonia) e busca por hegemonia, sendo o Estado o regulador destas relações contratuais (GRAMSCI, 1995).

disputas sociais que ela comporta como elementos significativos no exercício de aproximação histórica com o nosso objeto.

A demarcação destas disputas sintetiza o movimento que buscamos realizar, o que se deve ao fato de que

O debate em torno da qualificação profissional apresenta diferentes enfoques, já que o tema possui um vasto repertório de produção teórica (tanto nacional quanto estrangeira) no âmbito das ciências sociais, especialmente, na sociologia, na economia e na educação (PEIXOTO, 2008, p. 40).

Neste contexto, a retomada histórica promovida neste capítulo busca atar as pontas das lutas históricas e sociais que foram decisivas para o desenvolvimento do desenho da educação profissional do país ao longo das últimas décadas. O próprio título do capítulo acaba por demonstrar o seu caráter e suas premissas epistemológicas: quando nos propomos a buscar os antecessores do Brasil Profissionalizado, estamos tacitamente afirmando que as políticas públicas não são elaboradas no vácuo, elas possuem uma base de sustentação social, política, econômica, cultural e histórica. O programa que dá sentido a este trabalho de mestrado não pode ser entendido como um fim em si mesmo, ele está cercado por elementos explicativos que precisam ser colocados à análise em um conjunto de relações causais.

A observância crítica dos panoramas de época ligados à educação profissional no Brasil nos permite não apenas ter uma visão breve sobre os fatos históricos em questão, mas, sobretudo, compreender as construções sociais que levaram à construção de tais panoramas. O exercício de retomada histórica no âmbito da educação profissional é assumido por diferentes pesquisadores da área da educação (a exemplo de CANALI, 2009; CUNHA, 2000a, 2000b, 2000c; FONSECA, 1961; MOURA, 2007; RAMOS, 2011; TOMÉ, 2012; entre muitos outros).

A partir das leituras destas e de outras obras, uma ruptura em específico nos interessa de maneira mais forte para esta discussão: o trabalho entendido como “coisa de escravo” até meados do século XIX no Brasil passa a ser sinônimo de dignificação e de motor do desenvolvimento do país no século seguinte. Este movimento simbólico – que como tal, sintetiza em si movimentos: social, cultural, político e econômico – rompe, também, com a concepção socialmente construída em torno da educação para o trabalho. Se o trabalho do escravo não demandava preocupação com qualquer tipo de instrução profissional sistematizada, isso refletia o lugar que este estrato da população ocupava na sociedade brasileira; e ainda, revelava como se dava a relação entre trabalho e educação formal no

cenário da sociedade brasileira escravista. Com o fim da escravidão não podemos afirmar que esta concepção negativa em torno do trabalho desmanchou-se instantaneamente e, frente às mais visíveis esperanças de desenvolvimento da nação brasileira, a própria divisão do trabalho (e o conseqüente lugar social de cada camada da população) foi influenciada pelos traços históricos relacionados à marginalização do trabalho manual.

A complexificação destas relações em função das novas configurações sociais acarretadas pelas mudanças oriundas da transição de um império para uma república fornece pistas da ruptura que estamos tentando destacar. Entendemos, pois, que os seguintes elementos, tomados como chaves explicativas, nos auxiliam a compreender tal ruptura: o incentivo à imigração por parte do governo brasileiro no período pós abolição da escravidão com a finalidade de recrutar mão de obra qualificada; o lugar que o trabalho passa a ocupar no ideário de desenvolvimento de uma nação brasileira; e, conseqüentemente, a importância que a educação passa a ter neste projeto de nação (CUNHA, 2000a, CUNHA, 2000b; CUNHA, 2000c).

Neste contexto, pensar sobre a relação entre trabalho e educação implica uma reflexão acerca de outra vinculação, que ganha cada vez mais força em uma sociedade capitalista: economia e educação são os elementos constitutivos da relação que estamos querendo chamar atenção aqui. Os estreitos laços entre estes elementos vêm sendo estudados desde Adam Smith e outros economistas³⁰ que passaram a observar a importância do processo educacional para a divisão social do trabalho, a qual, para estes estudiosos do campo da economia, tem impacto direto na produção de riqueza (CAMPINO, 1986).

A formação para o trabalho passa a carregar o instituto do desenvolvimento do país e o desenvolvimento do capitalismo no Brasil caminhou no sentido de ratificar este estatuto. As políticas públicas de educação profissional ganham força, portanto, sob uma perspectiva desenvolvimentista de nação, ratificada pelo ideal de industrialização internacional. A materialização de tal ideal, no entanto, não pôde fugir à essência do capitalismo vigente e, desse modo, no campo da educação o cenário nacional viveu um aprofundamento da dualidade estrutural da sociedade. Às classes populares foi destinado, historicamente, um tipo de educação profissional funcional ao modo de produção e para os mais abastados, filhos de uma elite nacional, cabia o ensino de humanidades e o caráter propedêutico continuava a ser legitimado (MOURA, 2007).

³⁰Como: “[...] W. Petty, Fischer, W. fan L. Dublin, A. Lotka, H. Von Thunen, A. Marshall, L. Walrás, Gorseline e Walsh” (CAMPINO, 1986, p. 6).

Frente a esta distinção social legitimada pela educação, e “Antes de tentar soluções e sínteses apressadas, precisamos perceber que vale a pena nos propor a pergunta” (SOUZA, 1999, p. 78): como o fenômeno da dualidade educacional, que aprofunda ainda mais as desigualdades entre as classes sociais no Brasil, tem se perpetuado ao longo do tempo?

A íntima relação entre o desenvolvimento das forças produtivas, de um lado, e as exigências formativas, de outro, confere sentido a esta compreensão de aliança entre economia e educação. As exigências formativas sofrem alterações significativas frente aos arranjos sociais acarretados pelas mudanças na organização da economia, do trabalho e das relações de produção³¹ (KOBBER, 2004). Os diferentes formatos experimentados pela formação profissional no âmbito da história da educação nacional são expressões destas alterações e demonstram, para além das correlações de forças entre os grupos sociais em torno da educação, a ligação entre economia, trabalho e educação: as recentes transformações no mundo do trabalho têm acarretado exigências formativas de diferentes ordens – desde as mais altas qualificações, até a qualificação básica de grande parte da população brasileira (CÊA, 2007; KOBBER, 2004).

As configurações assumidas pela dualidade educacional no Brasil ao longo do tempo encontram-se circunscritas a estes processos de transformação desta sociedade. É sabido que,

Nos quatro séculos de predomínio da economia agroexportadora, a educação brasileira voltou-se exclusivamente à formação das camadas superiores, no intuito de prepará-las para as atividades político-burocráticas e das profissões liberais, a partir de um ensino humanístico e elitista — quase sempre a cargo ou sob a influência da “iniciativa privada” religiosa (OLIVEIRA, 2004, p. 953).

A gradual substituição deste modelo exclusivamente agroexportador por um modelo parcialmente urbano-industrial, a partir da década de 1930 no Brasil, tem como uma de suas consequências um contingente cada vez maior de estratos médios e populares compondo a demanda por educação. As desigualdades sociais e educacionais ganham relevo a partir de distintos movimentos políticos organizados, e é neste contexto que a luta em torno da organização de um sistema nacional de ensino ganha espaço. A escolarização da população brasileira, a partir de então, é elemento de destaque na dinâmica dos conflitos sociais e na própria ação do Estado. Seria a dualidade, então, a partir disso, superada? Constata-se que, “No entanto, em todos estes momentos históricos irá predominar a assistência ao ensino das

³¹ “Neste sentido, pode-se afirmar que a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo” (KUENZER, 2005, p. 5).

elites e o despropósito com a universalização da educação popular [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 954).

Com base nesta compreensão, as relações entre as configurações sociais de nossa sociedade a partir da década de 1990 e a atuação do Estado no âmbito da educação profissional são os eixos norteadores pelos quais buscaremos enfrentar o debate em torno da diferenciação, distinção e dualidade educacional no Brasil, tendo em vista a necessidade, para esta investigação, de compreender não apenas o cenário social, mas também as disputas que desembocaram na formulação do Programa Brasil Profissionalizado.

2.1 Os antecessores do Brasil Profissionalizado: dos anos 1990 a 2007

Levando em consideração o cenário dual no qual se desenvolve a formação dos trabalhadores neste país, a década de 1990 é tomada aqui como ponto de partida para a análise dos antecedentes políticos do Programa Brasil Profissionalizado. Esta demarcação temporal se deve aos seguintes aspectos: 1) as mudanças no mundo do trabalho, ligadas à globalização e às transformações no processo produtivo capitalista, têm sua efetivação ainda no final dos anos 1980 (ANDRADE, 2010); o aprofundamento das adaptações necessárias a tal efetivação se dá, no entanto, na década de 1990; 2) a entrada e ramificação do ideário neoliberal no país também nos fazem visualizar a década de 1990 como expressão de um marco político-ideológico; 3) as fortes influências dos organismos internacionais nas tomadas de decisões do Estado brasileiro (OLIVEIRA, 2001) ganham força e passam a ser decisivas no campo da educação; 4) a regulamentação, os planos, programas e projetos para a qualificação profissional, desenvolvidos no âmbito do Estado a partir da década de 1990, possuem uma estreita relação – não apenas de lógica consecutiva, temporalmente falando – com as atuais ações do governo federal; 5) a tendência à adoção de programas e projetos, muitas vezes descontínuos, para contemplar a demanda por formação profissional no país (KUENZER; GARCIA, 2008).

Frente a isto, este tópico se desdobra em dois subtópicos que buscam demonstrar de maneira mais ampla o que representou o neoliberalismo no Brasil – com especial foco na formação dos trabalhadores –, como o neoliberalismo se materializou nas políticas de educação profissional no país e, ainda, as principais disputas no âmbito da educação profissional que antecedem e dão sentido ao Brasil Profissionalizado.

2.1.1 A *desertificação neoliberal* no Brasil e suas expressões no âmbito da educação profissional

O termo “desertificação neoliberal” foi cunhado por Ricardo Antunes (2005) para tratar das fotografias e fragmentos do Brasil da década de 1990 até 2004, em suas análises das continuidades e rupturas entre os governos Collor, FHC e Lula. Este é um termo que nos ajuda a compreender os processos de degradação social³² que estes governos provocaram ao adotarem uma postura de legitimação do neoliberalismo expresso nas ações do Estado brasileiro. Partindo do pressuposto geográfico de que a desertificação é um fenômeno pouco perceptível em curto prazo³³ (CONTI, 2008), os vinte e quatro anos que nos separam da posse de Fernando Collor (1990) e nos colocam diante do quarto ano de mandato de Dilma Rousseff são capazes de fornecer pistas importantes para compreendermos os avanços e/ou retrocessos neste processo de desertificação.

A análise que pretendemos neste tópico do texto entende a educação profissional como uma área suscetível a este processo e, por isso, buscamos observar como se expressaram e expressam os ideais neoliberais neste campo.

Com o governo Collor, inicia-se a cega adesão à doutrina neoliberal. O debate político e econômico são substituídos pelo discurso técnico-gerencial e pelo ideário do *ajuste, descentralização, flexibilização e privatização*. Este ideário foi tornado consequência prática nos oito anos do governo Fernando H. Cardoso, de forma competente, segundo os ditames do que foi conhecido como o Consenso de Washington ou a cartilha do ajuste dos países dependentes para se adequarem aos objetivos dos centros hegemônicos do sistema capitalista mundial (FRIGOTTO, 2007, p. 1137, grifos nossos).

Seria esta adesão ao neoliberalismo tão “cega” assim, como afirma Frigotto (2007)? Que intencionalidades e acordos sustentaram tal adesão? Que consequências esta adesão trouxe para o campo da educação? O fato é que, frente a estas palavras de ordem – ajustar, descentralizar, flexibilizar e privatizar –, nos vemos diante de uma “articulação” de novo tipo do ensino no Brasil. E o que vemos é a ratificação destas mesmas palavras de ordem, de Collor à Dilma – guardadas, evidentemente, as suas especificidades históricas e políticas. À

³² A desertificação pode ser entendida “[...] como um conjunto de fenômenos que conduz determinadas áreas a se transformarem em desertos ou a eles se assemelharem. Pode, portanto, resultar de mudanças climáticas determinadas por causas naturais ou pela pressão das atividades humanas sobre ecossistemas frágeis [...]” (CONTI, 2008, p. 39.). A analogia que Antunes (2005) promove, ao tratar da desertificação neoliberal, está assentada na tentativa de demonstrar a relação entre a presença do neoliberalismo no Estado brasileiro e a degradação social que passamos a observar a partir de então nesta sociedade.

³³ “[...] o conceito de desertificação supõe processo e, portanto, dinamismo, estando, frequentemente, associado a períodos secos bastante longos, da ordem de décadas” (CONTI, 2008, p. 44).

educação nacional são destinadas inúmeras reformas em todos os níveis, etapas e modalidades com o intuito de adequação à lógica neoliberal em vigor. No caso específico da educação profissional, nos deparamos com planos, programas e projetos que reforçam a dualidade estrutural da sociedade – seja no texto destes ou nas ações que os acompanham.

Os contornos sociais da década de 1990, no entanto, não podem ser explicados somente nela própria, é preciso entender que “[...] as primeiras mudanças no mundo de trabalho, no Brasil, advindas da globalização e das transformações no processo de produção capitalista, passam a ser efetivadas no final dos anos de 1980” (ANDRADE, 2010, p. 1). A principal via de entrada do ideário neoliberal no país foi, justamente, a máquina estatal – o que nos explica o porquê do caráter privatista das formulações de políticas públicas para a educação neste período.

No mundo do trabalho assistimos a: mudanças na legislação trabalhista e enfraquecimento dos movimentos sociais e sindicais (ANTUNES, 2000); privatização das empresas estatais brasileiras; programas de demissão voluntária para funcionários públicos; flexibilização da produção (POCHMANN, 2004); além da influência dos organismos internacionais na política nacional (OLIVEIRA, 2001).

A globalização, portanto,

[...] que privilegia a economia em detrimento do homem, constrói a idéia de que existe uma única possibilidade de modernização, de organização societária e de conduta humana. O mercado surge então como o modelo instituinte de práticas salvadoras e regenerantes de todos os equívocos produzidos pela humanidade (OLIVEIRA, 2001, p. 188).

A educação, por sua vez, não poderia fugir a esta conjuntura. A lógica de mercado – concorrencial, de produtividade, de eficiência e eficácia, etc. – adentra a educação e se torna fim último da escola brasileira. Esta, por sua vez, passa a ser pensada “[...] em função das alterações do mundo do trabalho e ser vista como uma produtora de trabalhadores com perfil adequado ao novo mercado de trabalho” (KOBBER, 2004, p. 33).

Entram em cena, a cada novo governo, políticas públicas relativas à educação dos trabalhadores brasileiros que nos fornecem pistas, quando colocadas à análise, dos pressupostos de cada panorama de época que estes governos denotam.

Fernando Collor de Melo chega à presidência do Brasil, em 1990, com promessas eleitorais pautadas na necessidade de o país “[...] dar um novo salto para a modernidade capitalista” (ANTUNES, 2005, p. 9). A tradução prática de tais promessas nos coloca diante de um acentuar do ideário neoliberal, baseado no modelo produtor para exportação a fim de

tornar o Brasil um país competitivo frente às economias mais avançadas, franqueando, assim, nossa produção aos capitais monopólicos externos (o que explica a lógica privatizante que ganha força a partir deste governo) (ANTUNES, 2005; FONSECA, 2009).

O *Plano de Ação* deste governo, para o período 1990-1995, no que se refere à educação, “[...] afirmava o compromisso do Estado com a *qualidade social da educação*, mencionada como elemento central para a cidadania e para fazer frente às demandas da modernidade” (FONSECA, 2009, p. 165, grifos da autora). Esta noção de qualidade é colocada em xeque quando observamos que as propostas neoliberais foram amplamente difundidas e transformadas em “soluções” para os problemas da educação nacional. Vejamos algumas expressões do que os documentos oficiais, elaborados neste governo, denominavam *qualidade social da educação*:

Como o sistema público era visto durante esse governo como prejudicial pelo seu grau de burocratização, era preciso seu enxugamento para diminuir o gasto público. Assim o orçamento destinado à educação foi reduzido neste período a 3,6% do PIB. Foi lançado, também, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, que, porém não foi posto em prática, e seus recursos foram possivelmente desviados para outros investimentos. Os investimentos foram restritos ao projeto dos CIACS³⁴. Foi proposta a privatização das Universidades Federais que eram tidas como consumidoras de recursos que deveriam ser destinados às escolas de nível básico. A privatização se daria de forma indireta, entregando-as a auto-sustentação. Na verdade a política educacional do governo Collor ficou restrita a arbitrar sobre os preços das mensalidades privadas. (AGUIAR, 2003, p. 4).

A educação, frente aos documentos oficiais e às políticas públicas, passa a ser concebida como uma mercadoria. No âmbito da educação profissional, estas mudanças iniciadas no governo Collor acabam por definir, segundo Ramos (2011), as funções do Estado nacional, a saber: função de organizar o espaço político-social de acumulação do capital (Estado capitalista); função econômica – além das funções jurídicas e políticas – (Estado planejador); função de adequar a educação das massas populares às necessidades do

³⁴ “Os CIACs foram instituídos em 1991 pelo governo Collor como parte do “Projeto Minha Gente”, inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola. O objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros. Sofreu as mesmas críticas dos CIEPs, inclusive a do potencial de clientelismo político implícito em um projeto de construir 5 mil escolas em todo o país a um custo de dois milhões de dólares por unidade, sem que o governo federal dispusesse de meios financeiros e humanos para operá-las. Alguns educadores criticaram esse tipo de projeto (CIEPs e CAICs) dizendo que seria mais eficaz gastar-se recursos no modelo de rede escolar já existente, atendendo-se um maior número de crianças. O fim do governo Collor não significou o fim do projeto dos CIACS. Para não perder os investimentos já realizados, da ordem de um bilhão de dólares, o ministro Murílio Hingel decidiu dar continuidade ao programa em outros termos, inclusive pela alteração de sua sigla, com gastos previstos de 3 bilhões de dólares para o período 1993-1995. A partir de 1992 passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs)” (MENEZES; SANTOS, 2002, p. 82).

desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção (Estado educador) (GRAMSCI, 1995).

Desse modo, a partir do governo Collor,

Do ponto de vista ético-político, a educação escolar teria, para os neoliberais, a finalidade de educar a classe trabalhadora para aceitar, como inevitável e até mesmo desejável, a perda da soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a instabilidade social e a profissional, o agravamento do processo de exclusão social, a perda de direitos historicamente conquistados, e a recorrência à sua restrita participação política como estratégias de convivência social. (NEVES, 2007, p. 212).

Estas premissas neoliberais articuladas intimamente à educação servem de base para entendermos o próximo governo do qual iremos tratar³⁵.

O governo de Fernando Henrique Cardoso foi marcado pela adequação das políticas educacionais ao mercado financeiro (TOMÉ, 2012). Seu projeto de educação referente ao primeiro mandato (1995-1998)

[...] não admitiu a possibilidade de oposição às reformas estruturais já em andamento no país. Os planos e estratégias de governo foram direcionados para uma concepção mais mercantil de educação, privilegiando o desenvolvimento de habilidades, valores e gestão de qualidade, essencialmente para formar cidadãos com uma reserva de competências que lhes garantissem a empregabilidade (CUSTÓDIO, 2006, p. 98).

Pode-se afirmar, então, que esta perspectiva de educação encontrava-se bastante coerente com os objetivos deste governo, os quais estavam orientados pela crença de que a modernização do país seria alcançada através do aprofundamento da abertura para os mercados internacionais; da privatização das empresas públicas; do ajuste fiscal; da redução do tamanho do Estado e dos benefícios da previdência; da inserção subordinada da economia ao capital internacional (JORGE, 2009). As reformas educacionais deste governo se plasmaram para que a educação se ajustasse a estes processos mais amplos de

³⁵ Mesmo não tratando, especificamente, do governo de Itamar Franco (1992-1994) em nosso debate, faz-se importante destacar as marcas de tal momento: “No âmbito econômico, o controle inflacionário e a estabilização monetária foram os resultados mais evidentes das reformas empenhadas no curto período do governo Itamar Franco, sob liderança do então ministro da Fazenda, o qual viria a ser eleito presidente em 1994. Ao sucesso econômico do Plano Real – a despeito do crescimento exponencial da dívida e da fragilidade da política cambial, com constantes intervenções do Banco Central para manter sob relativo controle o fluxo de entrada e saída de capitais em dólar – correspondeu a adesão da maioria absoluta dos eleitores ao projeto político representado pelas principais forças de centro e de direita do país, num processo eleitoral em que as forças de oposição não tiveram êxito em suas críticas à política econômica de desregulamentação e privatização do espaço público, que vinha se consolidando desde 1990, além de apresentarem um posicionamento vacilante frente à contundência econômica e política do Plano Real” (CÊA, 2003, p. 176).

desregulamentação, flexibilização e privatização (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b).

No que se refere à educação profissional, destacamos as seguintes ações no governo FHC: o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; o Decreto nº. 2.208/1997; o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP); o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem, o PROFAE; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A hegemonia do mercado (em especial internacional), a privatização e a divisão de responsabilidades com a sociedade civil, certamente, foram as estratégias mais recorrentes nestas políticas de qualificação profissional. Ao analisar as políticas educacionais, no início do governo FHC, Saviani (1995) nos ajudava a compreender aquele panorama:

A orientação dita neoliberal assumida por Fernando Collor e agora pelo governo Fernando Henrique Cardoso vem se caracterizando por políticas educacionais claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais (SAVIANI, 1995, p. 1).

Mas, não podemos afirmar que o neoliberalismo no Brasil somente tenha ganhado terreno nos governos Collor e FHC. Será que o fim dos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso implicou, necessariamente, mudanças estruturais? A ascensão de um novo governo de partido distinto, postulado como de esquerda e dos trabalhadores, significou uma ruptura radical com este cenário que acabamos de observar? Estas são questões que se fazem imperativas quando refletimos acerca do fim do governo FHC no Brasil.

A transição para um governo do Partido dos Trabalhadores (PT) ocorreu não sem polêmicas. As esperanças depositadas em Lula da Silva cresceram durante a sua campanha e dividiram militantes e intelectuais após a sua posse (NEVES, 2005).

A eleição e posse de Lula para o exercício das funções de chefe de governo e de chefe de Estado inaugurou um novo ciclo na política brasileira, do ponto de vista sociológico – pela origem do presidente (retirante nordestino, vítima da seca) e por sua trajetória forjada na luta sindical contra a ditadura militar e as injustiças sociais – e também do ponto de vista político, pela coalizão político-partidária – aliança do PT com o PL – e pela agenda programática com elevada ênfase social (FREITAS, 2007, p. 66).

Especificamente no que tange à educação profissional,

Educadores de todo país tinham a expectativa de novos caminhos para essa modalidade educacional, fundamentados em concepções oriundas dos movimentos sociais organizados, do sindicato nacional dos docentes e da comunidade educacional comprometida com as causas sociais e concepções teóricas do campo do trabalho e educação (OTRANTO, 2009, p. 13).

As principais ações deste governo podem ser sintetizadas da seguinte forma: o PLANFOR e Decreto nº. 2.208/1997 foram substituídos com base em um discurso de um novo governo, pautado na necessidade de ampliação do sentido da qualificação profissional. Isso porque se avaliava que o PLANFOR³⁶ não promovia uma integração das políticas públicas para o ensino médio e educação profissional – tão disseminada discursivamente, e que, na sua essência, o decreto em questão separava a educação profissional da educação básica, apartando a formação para o trabalho da elevação da escolaridade. Assim, destacadamente, há uma ampliação do número de ações destinadas a educar os trabalhadores brasileiros, podendo ser citadas: o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e o Decreto nº 5.154/2004; o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE); além dos principais programas articulados diretamente à educação básica (PROJOVEM, PROEJA, PDE, Brasil Profissionalizado e E-Tec Brasil). Merece destaque, também, a estreita articulação do governo Lula da Silva com o Sistema S, espaço de formação e qualificação do trabalhador e executor de diversas políticas públicas por meio de programas e projetos diversos.

Que aproximações e distanciamentos podem ser observados na atuação destes três governos (Collor, FHC e Lula) no que diz respeito à formação profissional? Cêa (2004) argumenta que, embora o governo Lula da Silva anunciasse

[...] as intenções de conferir à nova política de qualificação do MTE um caráter diferenciado, tendo para isso redefinido conceitualmente os fundamentos e operado algumas modificações na organização e formas de execução das ações de qualificação, [...] mantém inalterado o sentido da qualificação profissional como uma política de Estado, vinculada às relações entre capital e trabalho, cuja substantividade diz respeito à sua condição de instrumento de regulação social, orientado para a mercantilização das relações entre o Estado estrito senso e a sociedade civil e para a legitimação do financiamento público da reprodução ampliada do capital (CÊA, 2004, p. 1-2).

³⁶ “As ‘lacunas’, ‘incoerências’ e ‘limitações’ apontadas quanto ao Planfor situaram-se sobretudo nos seguintes aspectos: incapacidade de integrar-se efetivamente às demais Políticas Públicas de Trabalho e Renda e de interagir decisivamente com as Políticas Públicas de Educação; fragilidade das Comissões Estaduais e Municipais de Trabalho (CETs e CMTs); baixo grau de institucionalidade da rede nacional de qualificação profissional; ênfase nos cursos de curta duração; fragilidade do seu sistema de planejamento, monitoramento e avaliação” (OLIVEIRA, 2007, p. 52).

Três governos com propostas distintas consolidaram, pois, visões bastante semelhantes sobre a educação profissional no Brasil. Tratando das ações a cargo do Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE), Paz (2011) indica que

[...] a institucionalidade e os discursos das políticas de qualificação profissional, ainda que apresentem estratégias, contornos e arcabouços diferenciados (PLANFOR e PNQ), não deixam de submeter-se, como política de Estado, ao modelo de acumulação capitalista flexível (HARVEY, 2000; OLIVEIRA, 2003; 2006). Modelo esse que exige uma forma específica de qualificação profissional, e que demanda um perfil de força de trabalho para atuar nesse modelo de acumulação, além de fortalecer a hegemonia do capital sobre o trabalho (PAZ, 2011, p. 35).

Desse modo, as ações de qualificação ensejadas por estes planos

[...] ao incorporarem elementos do ideário neoliberal, transformaram-se em uma extensão da rotina de formação profissional em massa e um atestado da permanência, na história do capitalismo no Brasil, do custeio público para reprodução da força de trabalho, visando a formação para o desempenho do trabalho subalterno no processo de produção [...] (PEIXOTO, 2008, p. 18).

Partindo, então, desta compreensão, é possível vislumbrar os movimentos políticos ligados à educação dos trabalhadores brasileiros imbricados em uma tautologia³⁷. Afinal, as mesmas ideias, representações, práticas, ideologias e objetivos são expressos apenas de maneiras diferentes, por vezes até mascaradas. A ideia, então, de tautologia sintetiza um movimento empírico maior, que relaciona dois elementos inseparáveis do ponto de vista analítico: o neoliberalismo no Brasil e suas consequências para as relações de trabalho e a herança dos governos Collor e FHC para o governo Lula.

O neoliberalismo no Brasil promoveu dois fenômenos centrais, ambos negativos: a financeirização da economia e a precarização das relações de trabalho. A desregulamentação liberou os capitais dos seus entraves e eles buscaram no setor financeiro, maciçamente, as melhores formas de maximização dos lucros. Os investimentos especulativos se tornaram muito mais atraentes do que os produtivos, gerando uma brutal transferência de renda de uma esfera para a outra. O Estado se tornou refém do capital financeiro, com a multiplicação do déficit público e seu endividamento. As relações de trabalho foram submetidas a processos de informalização, que na realidade significaram sua precarização, com a expropriação de direitos essenciais dos trabalhadores – a começar pelo contrato formal de trabalho –, fazendo com que deixassem de ser cidadãos do ponto de vista social, isto é, deixassem de ser sujeitos de seus direitos. A maior parte dos trabalhadores se manteve na condição da exclusão social (SADER³⁸, 2013, p. 138).

³⁷ Do grego τὰὐτολογία, significa "dizer o mesmo". Em contextos mais informais, uma tautologia é considerada uma proposição que "nada diz" ou que meramente repete uma definição (BLACKBURN, 1997).

³⁸ Sabendo que Sader (2013) não se alinha à nossa análise dos traços neoliberais no governo Lula da Silva, utilizamos sua compreensão acerca das consequências do neoliberalismo no Brasil devido à sua leitura crítica de tais consequências para o Estado e para os trabalhadores.

Frigotto (2011), ao analisar a educação nacional na primeira década do século XXI, preocupou-se em buscar aquilo que se colocava além das intenções e discursos no âmbito educacional. Para isto, o autor procurou perceber as continuidades e descontinuidades que se colocam quando tomamos os governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva como objetos analíticos: há, para Frigotto (2011), uma “continuidade essencial da política macroeconômica” entre estes dois governos, porém, observa ainda, de modo bastante particular, avanços (ou descontinuidades) a partir do governo Lula quando se refere às políticas (compensatórias, de distribuição de renda, de discriminação positiva, ou ainda de acesso diferenciado e intenso ao crédito para a casa própria e a bens de consumo). Mesmo com este certo otimismo em sua análise, Frigotto não deixa de argumentar sobre os limites de tais políticas, uma vez que há um equívoco à medida que elas “[...] não se vinculam à *radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista sem confrontar as relações sociais dominantes*” (FRIGOTTO, 2011, p. 240, grifos do autor).

Faz-se mister, frente a isto, retomar a analogia de Antunes (2005) entre a desertificação e a política no Brasil. O que estas iniciativas que atravessam três governos nos dizem? Que lugar a educação profissional tem ocupado no âmbito do Estado brasileiro? Que contornos as políticas públicas de qualificação dos trabalhadores têm assumido nas últimas décadas? E, especialmente, o que este conjunto de ações estatais nos revela sobre o Programa Brasil Profissionalizado? A predominância de programas descontínuos e fragmentados, tanto no governo FHC, quanto no seu sucessor, nos leva a utilizar a ideia de desertificação para buscar respostas para estes questionamentos.

Além disso, as sistematizações de uma educação profissional no Brasil tentam, muitas vezes, somente no plano discursivo e formal, superar problemáticas que se materializam no histórico afastamento entre a educação básica e a educação profissional. O mérito analítico deste *apartheid* centra-se na compreensão de que a educação profissional se constitui em um campo de disputa social. As ações estatais da década de 1990 a 2007 (ano de implantação do Brasil Profissionalizado) revelam, pois, disputas importantes em torno da relação entre trabalho e educação. E, tomando esta compreensão como pressuposto dedutivo, o Programa Brasil Profissionalizado deve também ser entendido como uma das expressões das disputas em questão, por isso, deter-nos-emos às disputas que antecedem o Brasil Profissionalizado nos próximos tópicos.

2.1.2 Lutas, bandeiras e propostas para a educação profissional nos anos 1990

A década de 1990, no Brasil, “[...] pode ser caracterizada como um período fecundo em termos de formulação de propostas no campo educacional” (OLIVEIRA, 2000, p. 15). Ao analisar a atuação do Estado brasileiro, Antunes (2005) associa esta década à desertificação social e política neoliberal (como já discutimos anteriormente). Souza (2002), por sua vez, analisou a atuação propositiva dos organismos de representação da classe trabalhadora e seus limites diante desta ofensiva neoliberal no campo da educação.

No cenário de disputas por hegemonia, tanto no campo educacional, quanto nos demais campos sociais, os anos 1990 foram marcados por uma heterogeneidade de proposições e bandeiras em torno da educação dos trabalhadores. A integração entre educação geral e educação específica ou profissional constituiu-se em uma bandeira neste contexto, mas ela não foi a única. Em função de nosso objeto de investigação, a bandeira relacionada à luta por integração nos interessa de forma especial, contudo, o esforço que sintetiza este tópico do capítulo resume-se ao exercício de compreensão desta heterogeneidade de bandeiras levantadas pelos trabalhadores organizados, bem como de formas de organização e lutas travadas ao longo da década de 1990: este exercício acaba por nos permitir aprofundar nossa visão relacional do objeto estudado, pois, dessa forma, situamos o Brasil Profissionalizado em meio a lutas e concepções diversificadas em torno da relação entre trabalho e educação. Buscaremos compreender, pois, esta diversificação de lutas por meio de breves análises das propostas gestadas pelo movimento sindical, aqui representado pela Central Única dos Trabalhadores e pela Força Sindical, e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Historicamente falando, pensar a educação no Brasil constitui um exercício que nos coloca diante da perpetuação da desigualdade social.

É evidente que a evolução do ensino no Brasil tem estado articulada, sobretudo, com a história da divisão do trabalho na sociedade e na educação, e tem sido demarcada pela distinção entre formação para o trabalho simples para as classes subalternas e formação para o trabalho complexo para as elites (SOUZA, 2002, p. 9-10).

Esta distinção é chave analítica para compreendermos um duplo movimento: de um lado, a própria configuração dual da educação nacional, e de outro, as lutas sociais em torno de projetos de educação. Entre as décadas de 1920 e 1930, no Brasil, a principal reivindicação da classe trabalhadora, no campo educacional, girava em torno do direito à escola pública e

gratuita. Uma alternativa à dualidade só passou a ganhar força na década de 1980 (SOUZA, 2002). Mas terá sido esta a única alternativa proposta pelos trabalhadores organizados? Como esta alternativa se desdobra na década de 1990?

Para compreender esta mudança nas bandeiras da classe trabalhadora é preciso não perder de vista as configurações que os movimentos sociais assumem a partir da década de 1970 no Brasil. A exemplo de vários outros países da América Latina, nos anos 1970 o Brasil registrou o surgimento e ressurgimento de um grande número de movimentos sociais – urbanos, rurais, sindicais – pautados, de um lado, em lutas gerais e, de outro, em lutas específicas. Neste cenário,

Os movimentos populares na década de 1970 eram lutas isoladas, por água, luz, transportes, creches. Eles se aglutinaram em organizações locais no final da década. Tinham o apoio de facções da esquerda e de setores liberais, que lutavam contra o regime militar. O opositor era um só: o Estado. Nos anos 80 os movimentos populares se transformaram (GOHN, 1991, p. 9).

A luta contra o regime militar transformou-se no denominador comum entre os diferentes movimentos sociais brasileiros. À década de 1980 podemos conferir o fortalecimento e consolidação dos movimentos sociais no país e o salto qualitativo pode ser apontado em função do carácter aglutinador de diferentes demandas populares: por acesso aos direitos mínimos e básicos dos indivíduos e grupos enquanto cidadãos; pela construção das identidades através de carências sociais como creches, moradia e transportes; e, fundamentalmente, pela luta contra o *status quo* fortalecido pela ditadura militar (GOHN, 1991). A segunda metade da década de 1980, contudo, assinala um processo de diferenciação entre os já existentes e os nascentes movimentos sociais: as especificidades de cada um destes movimentos ganham terreno de luta na sociedade brasileira³⁹.

Dessa forma,

[...] com o fim do regime militar, a composição da Nova República, a eleição de uma Assembléia Nacional Constituinte e com o avanço dos movimentos sociais urbanos, inicia-se a redefinição das práticas sociopolíticas da classe trabalhadora, assim como da burguesia nacional. O Estado reduz a sua função repressora dos conflitos entre capital e trabalho de tal modo que a burguesia nacional se vê obrigada a repensar sua prática política e redefinir sua organização na defesa de seus interesses e no enfrentamento da pressão da emergente organização da classe trabalhadora e dos movimentos populares de um modo geral, configurando-se, assim, o quadro de acirramento da luta de classes e das contradições sociais (SOUZA, 2002, p. 128).

³⁹ Sobre este processo de diferenciação, consultar Gohn (1991); Scherer-Warren; Luchmann (2011). Sobre o sindicalismo no Brasil, consultar Carvalho Neto; Carvalho (1998); Manfredi (1994) e Souza (2002).

Os movimentos sociais, neste contexto, têm papel fundamental no acirramento da luta entre os diferentes grupos sociais. A Central Única dos Trabalhadores (CUT) foi fundada em 1983, na I Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT). Intimamente vinculada ao Partido dos Trabalhadores (PT), a gênese desta central deve-se à aglutinação de amplos contingentes da esquerda brasileira:

[...] era um ideário diverso, multifacetado dentro das esquerdas, mas com um ponto básico convergente: estruturar uma central sindical de âmbito nacional capaz de constituir-se em um instrumento decisivo para a ação do trabalho em nosso país (ANTUNES, 1995, p. 30).

Souza (2002), ao analisar as resoluções dos congressos da CUT, aponta as dificuldades que esta central enfrentou entre as de 1980 e 1990 no que se refere à intervenção propositiva do ponto de vista de uma racionalidade própria da classe trabalhadora. No campo da educação não poderia ser diferente: há uma forte crítica à privatização, ao corte de verbas e ao abandono com o qual os serviços básicos são tratados (CUT, 1988), porém, este entendimento meramente economicista do papel das políticas sociais compromete a atuação propositiva da CUT. Neste contexto, a ação desta central no campo educacional, entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, limitou-se à defesa do serviço público e ao combate à privatização das empresas estatais (SOUZA, 2002). Na segunda metade da década de 1990, contudo, a CUT começa a demonstrar certo amadurecimento teórico acerca das políticas sociais; em 1997, no seu sexto congresso (VI CONCUR), compreende estas políticas em sua estreita relação com os interesses de classe – ou seja, elas podem ser orientadas tanto pela lógica do capital, quanto pela lógica do trabalho (SOUZA, 2002).

Agrupamos, a seguir, as bandeiras de luta em torno da educação defendidas pela CUT nos anos 1990: escola pública, gratuita em todos os níveis e para todos; escola alegre, competente, séria, democrática, mobilizadora e comprometida com a transformação social; unitária na qualidade e no desenvolvimento de um projeto educacional e pedagógico que tenha o trabalho como princípio educativo; saber adquirido na escola como instrumento de luta, consciência crítica, com predomínio das ideias de liberdade; escola de tempo integral; superação das dicotomias entre trabalho manual e intelectual, teoria e prática e formação geral e formação profissional (CUT, 1991).

Especificamente sobre a qualificação profissional, a CUT (1994) explicita sua concepção e proposta:

A formação profissional é patrimônio social e deve ser colocado sob a responsabilidade do trabalhador e estar integrada ao sistema regular de ensino, na luta mais geral por uma escola pública, gratuita. Laica e unitária, em contraposição à histórica dualidade escolar do sistema educacional brasileiro. Pública e gratuita com o Estado assumindo as suas responsabilidades, porém, com a efetiva participação da sociedade na sua gestão pedagógica e administrativa (CUT, 1994, p. 52).

Dois problemas centrais são apontados por Souza (2002) para compreendermos os limites das propostas da Central Única dos Trabalhadores, nomeadamente: 1) incoerência da proposta educacional apresentada, em função da visão fragmentada acerca do Estado⁴⁰, das políticas sociais e da inserção da ciência e da tecnologia no processo produtivo e na sociabilidade do mundo contemporâneo; 2) defasagem entre o tratamento teórico da questão educacional e seu encaminhamento na ação sindical, levando a entidade, por vezes, a agir em consonância com a pauta estabelecida pelo setor empresarial.

A preocupação da CUT estava centrada, pois, muito mais na garantia da empregabilidade por meio da ampliação das oportunidades de qualificação imediata da força de trabalho brasileira, buscando, dessa forma, atender às novas exigências do trabalho industrial. Desse modo, a CUT propõe uma estratégia dentro das bases institucionais do capitalismo, submetendo suas propostas à pauta governamental e abstendo-se de “[...] disputar com projetos alternativos no âmbito da sociedade civil, respaldada na mobilização direta da classe trabalhadora” (SOUZA, 2002, p. 191).

Em meio a toda a problemática enfrentada pela CUT no sentido de materializar suas propostas, em 1991 foi criada a Força Sindical (FS), abalando de vez a hegemonia exercida até então pela CUT. Naquele momento, nas palavras da própria Força Sindical, as preocupações desta nova organização dos trabalhadores estavam centradas no “[...] rumo que o sindicalismo estava tomando, ficando para trás no processo de redemocratização do país, seja por causa de radicalismo estéril ou, por outro lado, por conformismo paralisante” (FORÇA SINDICAL, 2010, p. 1).

Antes de tratarmos das propostas da Força Sindical para a educação dos trabalhadores brasileiros, alguns elementos precisam ser elencados quanto a esta instituição sindical: 1) seu “[...] discurso, programa escrito e ação prática assumem a defesa aberta das principais ideias e de boa parte das propostas políticas neoliberais” (BOITO JR., 1996, p. 3); 2) a FS defende a reforma do Estado nos moldes estabelecidos pela ótica do capital (SOUZA, 2002); 3) sua unificação ideológica é expressa por um conservadorismo político genérico, que se materializa na moderação ou passividade na ação sindical (BOITO JR., 1996). Estes

⁴⁰ A crítica feita por Souza (2002) à visão da CUT acerca do Estado assenta-se no fato de esta central conceber o Estado de forma restrita à sociedade política.

elementos nos oferecem um panorama geral das concepções que permeiam as propostas da FS nos anos 1990, tanto para a área da educação, quanto para outras áreas.

No documento “Projeto para o Brasil”, elaborado em 1993, a Força Sindical elege como eixo principal de suas propostas a associação dependente do Brasil ao mercado internacional globalizado. No que tange às políticas sociais em geral, a FS propõe: racionalização na utilização das verbas; redefinição das formas de financiamento, por meio da descentralização; revisão do sistema previdenciário; participação da sociedade civil na oferta de serviços sociais; e aperfeiçoamento dos mecanismos de controle e avaliação das políticas sociais (FORÇA SINDICAL, 1993). E, a partir disso, a política de formação da força de trabalho é vista, basicamente,

[...] como ampla reforma do campo educacional com o objetivo de transformar a escola em um espaço privilegiado de conformação técnica e ético-política de uma força de trabalho capaz de adaptar ou simplesmente operar produtivamente as tecnologias transferidas dos países desenvolvidos. Além disso, pretende transformar a escola num espaço privilegiado de construção de uma nova cultura regida pela “mão invisível do mercado”, ou seja, fazer do livre mercado o instrumento de regulação do trabalho e da sociedade (SOUZA, 2002, p. 204).

O projeto defendido pela FS para a educação básica e para a educação profissional visa atender às exigências das novas modalidades de produção, em decorrência das inovações tecnológicas que marcam o mundo do trabalho nas últimas décadas. A relação entre ensino médio e ensino profissionalizante, defendida pela Força Sindical, encaixa-se nesta mesma compreensão: para esta instituição sindical, há que se elevar os níveis de escolaridade da população brasileira economicamente ativa, através de uma formação polivalente, a fim de suprir a demanda do mercado e possibilitar o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Na década de 1990, CUT de um lado, FS de outro, guardadas as devidas especificidades, apresentaram uma tendência à reprodução de propostas educacionais do sindicalismo europeu (SOUZA, 2002). Apesar de ambas levantarem a bandeira da relação entre educação básica e educação profissional, suas propostas não deixam claro como se daria tal relação e, além disso, não se enquadram na concepção de escola unitária. Dessa forma, as propostas para a educação, gestadas nestas duas instituições sindicais representativas dos trabalhadores, “[...] não atendem efetivamente aos interesses históricos dos trabalhadores brasileiros na luta pela superação da alienação do trabalho no contexto dos anos 90” (SOUZA, 2002, p. 210).

Para além do movimento sindical, vejamos agora a atuação e as propostas do MST para a educação dos trabalhadores. Em 1984, realiza-se o 1º Encontro Nacional dos Sem Terra. Estes são ano e espaço que marcam o início da construção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Este movimento é fruto da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 1970, em função de uma questão agrária estrutural e histórica no Brasil. As bandeiras do MST demonstram a complexificação da atuação deste movimento e as diferentes frentes de lutas sociais que o movimento foi construindo ao longo de sua história – são elas: cultura, reforma agrária, combate à violência sexista, democratização da comunicação, saúde pública, desenvolvimento, diversidade étnica, sistema político e soberania nacional e popular (MST, 2009). Qual o espaço da luta por educação neste contexto? Caldart (2003) nos ajuda a compreender que

Quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele (CALDART, 2003, p. 62).

A educação, conceitualmente ampla, sempre foi tomada pelo MST como um elemento cotidiano de suas lutas, estas entendidas como um princípio educativo e o movimento social, por sua vez, como um sujeito pedagógico (CALDART, 2004).

[...] a questão educacional é fundamental para a compreensão da essência do MST: é a partir da educação que o movimento se organiza; não uma educação burocrática, formal, como a tradicional, mas a que ocorre na prática social dos indivíduos. A organização e as decisões coletivas, a troca de conhecimentos entre gerações, a definição de papéis sociais em razão das necessidades do movimento, além de outros aspectos, evidenciam que a rotina da luta pela terra é, em si, uma prática educativa (CÊA; SILVA; GUSMÃO; SILVA, 2009, p. 181).

Dessa forma, a partir de 1998, com a organização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, o MST passou a constituir-se, junto com outros tantos movimentos sociais, um interlocutor na formulação de políticas públicas para a educação (ARROYO; FERNANDES, 1999; ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009). Sua concepção de educação básica está intimamente relacionada à questão da garantia do direito a este nível educacional, bem como da negação do mercado como instância relacionada à educação:

O que o movimento social nos diz sobre a educação básica? O movimento social nos coloca no terreno dos direitos. A educação básica tem que ser vinculada aos direitos. Não no espaço estreito do mercado. O mercado é muito pouco exigente com a educação básica, tanto de quem mora na cidade quanto no campo [...] O movimento

social é mais exigente porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana (ARROYO, 2009, p. 72-73).

A luta por escolas **do** campo, por escolas que fizessem a diferença ou tivessem real sentido nas vidas nos sujeitos Sem Terra e de seus filhos marca a década de 1990 no âmbito das propostas do MST para a educação. Neste sentido, “[...] o MST ao fazer a luta por escola no e do campo, ampliando o direito à educação e à educação escolar cria a demanda pela formação profissional” (ALMEIDA; CAMINI; DALMAGRO, 2007, p. 65). Tal demanda ganha força com a necessidade de formar os educadores e educadoras do MST, ainda na década de 1990⁴¹ – podemos considerar esta atividade formativa como a primeira expressão da educação profissional neste movimento social (GUHUR; SILVA, 2009). Isto significa dizer que as demandas concretas na base do movimento levaram às reflexões e propostas para a educação profissional dentro do MST. Trabalho, educação e desenvolvimento entrelaçam-se na concepção de uma educação para o trabalhador do campo construída no âmbito do MST: esta educação deveria ultrapassar a concepção historicamente difundida de que educação profissional no campo é sinônimo exclusivo de ensino agrícola, buscando uma educação profissional que permita aos sujeitos participarem dos processos produtivos do campo (SOBRAL, 2005; GUHUR; SILVA, 2009).

Cabe-nos, ademais, enfrentar as seguintes questões: o que estes movimentos, ligados aos trabalhadores e suas lutas por educação, nos dizem a respeito da educação profissional? O que suas propostas nos revelam sobre a década de 1990 no Brasil? A incapacidade da organização dos trabalhadores – via sindicatos, MST ou outros movimentos sociais – de apresentarem alternativas vigorosas frente às propostas neoliberais do Estado brasileiro e, avançando na análise, a própria adesão destes movimentos ao projeto neoliberal do Estado e do empresariado nacional e internacional são elementos importantes para situarmos o debate acerca da educação dos trabalhadores brasileiros na década de 1990.

Temos, portanto, uma heterogeneidade de propostas para a educação dos trabalhadores por parte dos movimentos sociais na década de 1990. As diferenças entre estas propostas revelam as relações entre as instâncias representativas dos trabalhadores, de um lado, e o Estado, de outro. Importa-nos, principalmente, compreender esta heterogeneidade como elemento constituinte da relação dos trabalhadores organizados com a educação: não podemos falar em unidade, não há consenso entre os movimentos aqui apresentados – tampouco entre

⁴¹ Os principais cursos oferecidos pelo MST, na década de 1990, foram: o Normal Médio e o Técnico em Cooperativismo (TAC) (SANTOS, 2008; GUHUR; SILVA, 2009).

os demais movimentos sociais brasileiros atuantes nesta década. Tal heterogeneidade nos permite entender que a integração entre educação básica e educação profissional, orientada pela ótica dos trabalhadores, não foi, necessariamente, a única nem a principal bandeira destes movimentos.

Que transformações, nesta sociedade dos anos 1990, levaram ao estabelecimento de um debate longo acerca da integração? A regulamentação da educação profissional na segunda metade da década de 1990, bem como as lutas travadas no campo social em torno deste processo de regulamentação, ganham relevo no próximo tópico. Isso porque, frente à heterogeneidade que estamos chamando atenção, a luta pela integração constitui um antecedente importante do Programa Brasil Profissionalizado e, além disso, esta compreensão da variedade de propostas, já expressa há, pelo menos, vinte anos, pode nos auxiliar na análise da própria diversificação dos objetivos deste programa, especialmente após 2008, como veremos mais adiante no terceiro capítulo desta dissertação.

2.1.3 Uma tensão estabelecida: a regulamentação da educação profissional do Decreto nº 2.208/1997 ao nº 5.154/2004

Os principais antecedentes do Programa Brasil Profissionalizado giram em torno de disputas sociais historicamente construídas em função das desigualdades sociais e educacionais no Brasil. Partindo da premissa de que o tipo de desenvolvimento legitimado neste país se ergueu e se alimenta da desigualdade (OLIVEIRA, 2003), a constituição de nossa formação histórica – de uma modernização conservadora, da interdependência e dependência relacionada ao grande capital, de uma democracia restrita, da ênfase em processos de revolução passiva e de transformismo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b) – nos fornece pistas para compreender as expressões da desigualdade nos mais diferentes espaços sociais.

No campo educacional, as desigualdades entre as classes sociais se materializam por meio do fenômeno denominado de dualismo. Uma breve revisão de literatura acerca do tema da dualidade educacional no contexto brasileiro é capaz de revelar o modo como esta problemática vem sendo enfrentada no campo intelectual ligado à educação. As análises construídas, teórica e empiricamente, em torno da dualidade educacional no Brasil apontam para as relações entre a segregação social de nossa sociedade em classes e as influências de tal separação no campo da educação formal como principais elementos explicativos para o

dualismo estrutural da educação brasileira (CIAVATTA; RAMOS, 2011; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b; MOURA, 2007; PAZ; OLIVEIRA, 2012).

A noção de dualidade parte, portanto, de uma premissa de que existem dois tipos de educação distintos: uma do tipo humanista e propedêutica destinada à elite nacional, e outra predominantemente técnica para as camadas baixas da população. Esta divisão social hierárquica se expressa, pois, em tipos diferentes de escola e suas caracterizações: dependência administrativa (pública ou privada), currículo, objetivos, professores, cotidiano escolar, etc.

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é bastante vasta e consensual quanto ao fato de considerar o ensino médio como sua maior expressão (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b). O histórico dilema relativo à identidade (ou a falta dela) desta etapa da educação básica é tomado por esta literatura como um pseudo problema capaz de criar uma espécie de eufemismo para a dualidade social que se manifesta fortemente na desigual distribuição de saberes sistematizados por meio da instituição escolar.

Esta desigualdade vem sendo estudada por diversos pesquisadores (a exemplo de: MANACORDA, 1989, 1990; NOSELLA; 1992; RAMOS, 1996; SAVIANI, 2003; 2007a; RODRIGUES, 2004), que têm demarcado, teórica e empiricamente, um paralelismo entre um ensino médio geral e humanístico de um lado, e uma preparação mínima para o trabalho, de outro. Considerando as produções que analisam a realidade brasileira, estas leituras têm como ponto de partida a compreensão de que,

No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas o pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 32).

Para nossa investigação, entendemos, pois, a dualidade educacional com base no processo de diferenciação entre as classes sociais no Brasil. As distinções sociais se expressam nos mais variados âmbitos de nossas vidas, incluindo aquele que trata das práticas de formação humana: tipos diferentes de educação, de escolas, de projetos de futuro são expressões do enraizamento destas distinções sociais no campo educacional. O mito da unidade da escola foi superado, em especial com as teorias da Reprodução e, no Brasil, a

[...] diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior (KUENZER, 2007, p. 1156).

Neste debate, a relação entre o ensino médio e a educação profissional nos interessa de modo particular, não somente por ser apontada pela literatura já consolidada na área da educação como a maior expressão do dualismo, mas, sobretudo, pela sua ligação direta com o Programa Brasil Profissionalizado.

Levando em consideração a demarcação temporal que elegemos para trabalhar neste capítulo (1990 a 2007), bem como os sentidos atribuídos à educação profissional pelos governos Collor, FHC e Lula da Silva, apresentados aqui de forma breve, as disputas sobre as quais nos debruçaremos têm nos decretos destinados a regulamentar a educação profissional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 seus principais desfechos. O Decreto nº. 2.208/1997, homologado no primeiro mandato de FHC, e o Decreto nº. 5.154/2004, referente ao primeiro mandato de Lula da Silva, constituem, pois, os meios pelos quais buscaremos enveredar pelas discussões e disputas em torno do ensino médio integrado à educação profissional – elemento central para a compreensão da gênese do Programa Brasil Profissionalizado.

As lutas sociais em torno de uma educação que integrasse formação geral à formação profissional atravessam as nossas leis de diretrizes e bases da educação. Em 1961 (Lei nº. 4.024/61), o dualismo se dava preservando a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos, ou seja, legalmente falando, tal dualismo parecia superado, porém, os valores e os conteúdos da formação eram diferenciados e hierarquizados socialmente. Dez anos mais tarde, com a Lei nº. 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, a profissionalização tornou-se compulsória no ensino secundário. Esta profissionalização compulsória no ensino secundário poderia ser encarada, se tomada em sua aparência, como uma possibilidade de superação do dualismo neste nível de ensino. Contudo, as distinções entre as classes sociais ganham relevo no modo como a elite nacional lidou com esta compulsoriedade:

[...] a resistência de alunos e seus pais à implementação do ensino profissional na escola que tradicionalmente preparava candidatos para o ensino superior, associada a pressões da burocracia estatal, bem como das instituições de formação profissional, além dos empresários do ensino, levaram ao restabelecimento do dualismo estrutural. De início, foram feitos ajustamentos nos currículos das escolas; posteriormente, uma flexibilidade foi introduzida pelo Parecer do Conselho Federal de Educação n. 76/75, que considerava a possibilidade de os cursos não levarem a

uma habilitação técnica. Finalmente, a Lei n. 7.044/82 extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 33-34).

Da flexibilização da lei à revogação de seu caráter compulsório⁴², fica evidente a existência de polos distintos de educação no contexto brasileiro: os filhos e pais da classe dominante não reconheciam em uma educação profissional os valores correspondentes àqueles que eram valorizados para esta classe; enquanto isso, à classe dominada continuava a ser delegado um tipo de educação bastante específico ligado à sua posição na estratificação social. Na prática, “[...] a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com todo o seu vigor [...]” (KUENZER, 1997, p. 24).

No caso da LDB vigente, entre 1988 e 1996, três projetos se confrontaram no processo de homologação de uma nova lei de diretrizes e bases. O debate que levou à promulgação da nova LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) colocava, de um lado, aqueles que lutavam por uma educação integral e, do outro, os que defendiam a cisão da qual estamos tratando.

Essa perspectiva de formação integral foi perdendo-se gradativamente em função da mesma correlação de forças [...] ao se tratar do embate entre educação pública e educação privada. Desse modo, o texto finalmente aprovado pelo Congresso Nacional em 1996 – o substitutivo Darcy Ribeiro – consolida, mais uma vez, a dualidade entre a última etapa da educação básica, que passa a denominar-se ensino médio, e a educação profissional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 17).

Pereira e Teixeira (1997) apontam o violento recuo que o texto final da referida LDB promoveu com relação aos debates realizados ao longo dos oito anos de elaboração da lei. O resultado das disputas e polêmicas em torno do capítulo que trata da educação profissional reflete-se em seu texto minimalista e ambíguo, que: desconsiderou a histórica luta pela educação pública e universal no Brasil; reduziu as responsabilidades do Estado com a educação dos trabalhadores; flexibilizou a regulação da educação profissional; reforçou o cenário de ausência de um sistema nacional de educação; e ainda possibilitou a ampliação das ofertas educativas fragmentadas como alternativas de formação dos trabalhadores brasileiros (CHRISTOPHE, 2005; SAVIANI, 2010; RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2011).

⁴² A Lei nº. 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral; já a Lei nº. 7.044/82, ao extinguir a formação profissional de forma compulsória, passou a considerar que nos cursos não-profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral, humanística. “Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 34).

O texto da lei proclama uma identidade para o ensino médio nacional, configurando-o como uma etapa de consolidação da educação básica e de aprimoramento do educando como pessoa humana, além de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, para continuar aprendendo, e de preparação básica para o trabalho e a cidadania (BRASIL, 1996). Porém, esta preparação para o trabalho, empiricamente falando, significaria “[...] desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30). Desse modo, a cisão entre ensino médio e educação profissional, bem como a submissão da educação para o trabalho às necessidades do mercado são aprofundadas pelas reformas posteriores à LDB.

Somente frente a estes embates sociais, traduzidos pelos movimentos pendulares da legislação educacional, é possível compreender o cenário no qual foi gestado o Decreto nº. 2.208 em 1997. Um ano após a aprovação e homologação da atual LDB, que prevê em seu texto a integração entre educação profissional e o ensino regular, este decreto traz consigo o desfecho das disputas em torno da desigualdade educacional brasileira – expressa pelo dualismo estrutural da educação nacional.

O Decreto nº. 2.208/1997 regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394/1996, promovendo uma desvinculação entre a educação profissional e o ensino regular. A relação entre este decreto e a LDB em questão revela uma profunda disputa colocada socialmente e expressa na dissonância entre estes dois aparatos jurídicos: por um lado, a LDB previa a possibilidade de articulação da educação profissional com o ensino regular, aliando a habilitação profissional com a formação geral do educando⁴³; de outro lado, o decreto em questão previa a total independência da educação profissional com relação aos níveis de educação.

A força desta disputa social que estamos chamando atenção não se resume a esta dissonância; tal disputa ganha visibilidade quando observamos que um dispositivo legal

⁴³ Na Seção VI da Lei nº. 9.394/1996 – Do Ensino Médio –, o artigo 36, que trata das diretrizes do currículo do ensino médio, previa o seguinte: “§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. Tal orientação foi revogada pela Lei nº 11.741/2008, que, entre outros, incluiu a Seção IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – na LDB. Antoniazzi e Leal Neto (2010), ao analisarem a Lei nº 11.741/2008 e o conjunto de leis homologadas no governo Lula relativas à integração da educação profissional ao ensino médio, afirmam que: “[...] a preocupação do governo Lula não é promover mudanças estruturais na ordem societária, por isso mesmo são implementadas medidas que visam minimizar, de forma superficial, as conseqüências das opções político econômicas da classe dominante, condicionadas por interesses corporativos do capital e subordinação do Brasil ao quadro hegemônico internacional” (ANTONIAZZI; LEAL NETO, 2010, p. 17).

provisório, ou seja, um ato de governo – como o decreto – conseguiu sobrepor-se à lei maior da educação nacional, a LDB. Neste caso,

Apesar da supremacia jurídica da LDB 9394/96 sobre o decreto 2.208/97, este acabou ganhando força para legalizar e legitimar o movimento já iniciado na sociedade civil de fortalecimento dos espaços privados voltados para a qualificação da força de trabalho, cada vez mais estimulados pelo próprio Estado brasileiro para o desempenho de tal função [...] Na prática, o decreto serviu como mais um instrumento da política educacional do período que contribuiu para a institucionalização de um sistema paralelo de formação profissional que, embora pudesse se articular com o sistema regular de ensino (apenas concomitante ou seqüencialmente, mas não de forma integrada), era dele prescindível (CÊA, 2006, p. 3).

É fato que a dualidade já se materializara no país muito antes deste decreto, porém, é a partir dele que a problemática da dualidade ganha estatuto legal. A educação profissional se transforma, neste momento, em um “subsistema” no interior do próprio sistema público de educação brasileiro e, além disso, na prática, o Decreto nº. 2.208/97

[...] praticamente inverteu a compulsoriedade da lei 5.692/71, pois enquanto esta tornou obrigatória a profissionalização no ensino médio, o decreto acabou forçando os sistemas de ensino a ofertarem exclusivamente o ensino médio de formação geral (CÊA, 2006, p. 4).

Vejamos, pois, como a educação profissional foi disposta por meio de alguns elementos do Decreto nº. 2.208/97:

Art 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - *técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;*

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997, p. 1, grifos nossos).

Esta organização da educação profissional evidencia uma articulação bastante específica entre o ensino médio e o ensino profissionalizante: o nível denominado “técnico” apresenta uma relação de complementaridade apenas entre eles, uma vez que 1) ao ensino médio é conferido um caráter propedêutico, enquanto etapa final da educação básica; 2) a forma subsequente já demonstra uma separação entre ensino médio e profissional, e a forma concomitante, neste contexto, implica matrículas e currículos distintos (formação geral de um

lado, e formação profissional de outro). Avancemos nesta discussão ainda com base no próprio decreto:

Art 5 ° A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos (BRASIL, 1997, p. 1).

Temos, então, a regulamentação da educação profissional como um sistema paralelo de ensino no Brasil,

“[...] um subsistema de ensino que conserva a estrutura dualista e segmentada da educação profissional - que se arrasta desde o Império - que rompe com a equivalência, permitindo apenas a articulação entre as duas modalidades de ensino” (CANALLI, 2009, p. 15).

A reforma da educação profissional, acarretada pelo decreto de 1997 e inscrita em uma reforma de maior amplitude levada a cabo pelo governo Fernando Henrique Cardoso, acabou por ratificar a consagração da educação propedêutica no cenário nacional, por meio de uma legalização da dualidade. Este decreto constituiu-se, pois, em um importante aparato jurídico para a atuação deste governo no âmbito da educação profissional e, frente a este fato, não é difícil compreender os sentidos atribuídos à formação do trabalhador nas ações do Estado para qualificação profissional. Há, pois, um aprofundamento da dualidade da educação brasileira. Este decreto confere uma modelação do ensino de modo a segregar os grupos sociais em função do tipo de educação ao qual cada um passa a ter acesso.

Em meio às disputas que ganharam destaque pós-decreto nº. 2.208/97, a ideia de integração aparece como elemento central entre as entidades de classe de trabalhadores, educadores, estudiosos do tema, enfim, entre os sujeitos políticos que passaram a lutar pela revogação deste decreto e por uma nova orientação para a educação profissional no país. O peso material e simbólico construído em torno deste decreto levaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) a denominarem-no de “ícone do caráter autoritário e mercantilista das reformas”.

Com a chegada de Lula da Silva à presidência do Brasil, os sujeitos políticos que já vinham criticando o teor do Decreto nº. 2.208/97 ganharam maior espaço no debate acerca das limitações deste decreto. O ano de 2003, o primeiro do governo de Lula da Silva, foi marcado

por um processo contraditório no sentido de revogar o decreto existente e construir um novo decreto, uma nova regulamentação para a educação profissional. As contradições que marcaram este processo podem ser visualizadas a partir de três aspectos: os participantes, as propostas e os posicionamentos.

Este processo envolveu educadores, estudiosos, formadores, dirigentes e consultores de sindicatos, de Organizações Não-Governamentais e de instituições empresariais entre 2003 e 2004 (ano de aprovação do novo decreto). No que tange às propostas, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) esclarecem que, durante o processo de discussão, foram elaboradas sete versões de minuta de decreto: a primeira delas data de setembro de 2003 e a última de abril de 2004. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) mapearam⁴⁴ os posicionamentos que emergiram de todo este polêmico e contraditório processo:

Uma primeira posição [...] defendia a ideia ou tese de que cabe apenas revogar o Decreto n. 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor (Lei n. 9.394/96) contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do [...] Decreto n. 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. Por fim, uma terceira posição, que conta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilha da ideia da revogação do Decreto n. 2.208/97 e da promulgação de um novo decreto (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 23-24).

O complexo percurso de transição de um decreto para o outro culminou, em 23 de julho de 2004, com a homologação do Decreto nº. 5.154/04. Este novo decreto previa, além da possibilidade de oferta de uma formação para o trabalho nas formas concomitante ou sequencial ao ensino médio (já previstas no decreto anterior), a possibilidade de rearticulação do ensino médio com a educação profissional através de uma integração entre eles (BRASIL, 2004).

Se de um lado, no entanto, este novo decreto avança no que se refere à articulação do ensino médio e profissional, de outro, permite a manutenção da situação vigente até a data de sua aprovação, uma vez que legitima a formação desvinculada – bastante interessante para os empresários e para as escolas técnicas que sobrevivem da mercantilização desta modalidade de ensino (LEHER, 2005).

⁴⁴ Tal mapeamento encontra-se no texto “Ensino médio integrado e sua relação com a educação profissional: explicitando as discordâncias, aproximações e sugestões”, elaborado pelos professores Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta e discutido e revisto pela equipe da Diretoria de Ensino Médio da SEMTEC (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b).

O novo decreto, portanto, longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a por meio de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do Decreto n. 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função; e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas (KUENZER, 2006, p. 900).

A luta por uma base unitária do ensino médio, além da tentativa de restabelecer as condições jurídicas para as reivindicações que estavam em jogo desde a década de 1980 com os embates em torno da LDB, parecem estar além do alcance do Decreto nº. 5.154/04. Sobre isto, Cêa (2006) chama atenção para a dificuldade de superar o alcance do Decreto nº. 2.208/97 com a simples sobreposição de um novo decreto. Decerto que uma nova orientação era necessária, porém

[...] a crença de que o novo decreto alteraria, na direção de uma base unitária, os fundamentos que sustentavam o decreto anterior, resultou frustrada e indicou, até certo ponto, uma expectativa ingênua frente à direção econômica e política que prevalecia e [continuava] prevalecendo nas disputas internas do governo Lula e deste com a sociedade civil (CÊA, 2006, p. 6-7).

No texto do Decreto nº. 5.154/04 evidencia-se uma tentativa de superar os limites de seu decreto antecessor em questões importantes como integração com o ensino médio, aumento da escolarização, a questão curricular e a articulação entre educação, trabalho, emprego, ciência e tecnologia. No próprio texto legal, temos:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - *integrada*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - *concomitante*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - *subseqüente*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, p. 1, grifos nossos).

O referido decreto, como podemos observar no artigo 4º, prevê a articulação entre ensino médio e ensino profissional de três formas – integrada, concomitante e subsequente. A forma integrada constitui, sem dúvida, o maior avanço com relação ao decreto anterior. Formalmente falando, o avanço conceitual entre um decreto e outro é visível, porém, as formas como a regulamentação da educação profissional vêm ganhando materialidade no país nos mostram que estes embates vão além da legislação e se complexificam diante das estratégias e mecanismos que vêm sendo adotadas pelo Estado nacional para a formação dos trabalhadores.

Para além da crítica às regulamentações da educação básica e da modalidade ligada à educação profissional, os pesquisadores preocupados com o tema da dualidade educacional brasileira têm demonstrado, empiricamente, os desdobramentos da perpetuação do dualismo da educação. Os diferentes tipos de educação são tomados como elementos materiais principais para a compreensão do papel da origem de classe dos estudantes e sua consequente “seleção” para cada tipo de escola; além disso, o papel de cada uma destas escolas na divisão social e técnica do trabalho vem sendo transformado em objeto de análise de estudiosos (KUENZER, 1997). Desse modo, fica evidente que

[...] o embate para revogar o Decreto n. 2.208/97 engendra um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e projeto educativo mais amplo. Trata-se de um decreto que expressava, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classe e do dualismo na educação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 52).

Contudo, a construção e homologação de um novo decreto – pautado na crítica ao seu antecessor – não implicou, necessariamente, na superação dos problemas que fizeram emergir as lutas em torno desta nova regulamentação. O entrar e sair de cena de concepções em torno da educação profissional, acarretados por esta transição entre os dois decretos, faz emergir um debate importante sobre as possibilidades concretas de integração entre o ensino médio e a educação profissional. Kuenzer (2006) criticou, neste caso, a indefinição quanto à alocação de recursos para o financiamento do ensino médio integrado; Cêa (2006), por sua vez, aponta a não priorização do ensino médio integrado por parte do Parecer CNE/CEB 39/2004 que, ao tratar das orientações gerais, bem como das necessárias adaptações para a efetivação desta

integração, deixa clara a autonomia das instituições educativas para escolherem a forma (integrada, concomitante ou subsequente) que melhor se alinhe com suas propostas pedagógicas. Tais formas, antes restritas ao texto do Decreto nº. 5.154/04, foram incorporadas no conteúdo da LDB, conforme a Lei nº 11.741/2008, que, entre outros, incluiu quatro artigos (do 36-A ao 36-D) em uma nova Seção (IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio).

O reconhecimento legal do ensino médio integrado à educação profissional, portanto, sem as necessárias condições de materialização deste, não ultrapassa o plano formal. A integração aparece, pois, como um elemento legitimado juridicamente, mas sem efetivação prática em todas as redes de ensino, especialmente as públicas. As disputas em torno desta efetivação continuaram pós-Decreto nº. 5.154/04: alguns estados financiaram suas próprias experiências de ensino médio integrado, a exemplo do Paraná, de Santa Catarina e do Espírito Santo (KUENZER, 2006; NASCIMENTO, 2012); e em 2007, já no segundo mandato de Lula da Silva, o surgimento de um programa ligado diretamente ao ensino médio integrado faz ressurgir o debate acerca da materialização desta integração no Brasil. Estamos falando do Programa Brasil Profissionalizado, compreendido a partir e em função deste contexto controverso e contraditório das lutas sociais em torno dos modelos de educação profissional, no qual o ensino médio integrado ocupa um lugar de destaque.

2.1.3.1 Integração entre formação geral e formação para o trabalho: condição para o surgimento do Programa Brasil Profissionalizado

O ensino médio integrado é compreendido por diversos autores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b; GARCIA, 2009; AZEVEDO; REIS, 2013) como elemento estratégico na construção de uma base científico-técnica que permita romper com as amarras da dependência e subordinação externa e desconstruir as desigualdades sociais que marcam o Brasil. Neste sentido,

Se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos

especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 35).

A defesa pela integração entre ensino médio e educação profissional passa, pois, pelo entendimento da relação entre trabalho e educação. As disputas discutidas até aqui, com base nos enfrentamentos legais e sociais, revelam não somente as contradições de cada um desses processos, mas, sobretudo, revelam que os embates estão longe de terminar. Os ganhos que o Decreto nº. 5.154/2004 trouxe não apagam as distâncias entre o que está previsto em seu texto legal e a realidade material. É a continuidade das disputas em torno do ensino médio integrado que nos fornece uma chave explicativa para a gênese do nosso objeto de estudo nesta dissertação, o Programa Brasil Profissionalizado.

A cisão entre a educação profissional e o ensino regular, nos planos legal e prático, é o principal antecedente do Brasil Profissionalizado. As assimetrias entre a integração prevista no Decreto nº. 5.154/04 e explicitada mais claramente na LDB a partir de 2008 e o modo como ensino médio e ensino profissional foram se materializando nos anos seguintes do primeiro mandato de Lula da Silva reacenderam os debates acerca da necessidade de ir além do plano formal e jurídico para garantir a integração. Seguindo a tendência de governos anteriores de sucessivas reformas, o governo Lula da Silva buscou essa garantia por meio do Decreto nº. 5.154/04, do Plano Nacional de Qualificação e, mais tarde, do Programa Brasil Profissionalizado – fato que já nos permite questionar o seu caráter provisório. É possível afirmar, então, que os conflitos que atravessam os decretos reguladores da educação profissional, de FHC a Lula, constituem a tensão e as condições para a elaboração de um programa como o Brasil Profissionalizado.

Em 12 de dezembro de 2007, foi instituído o Programa Brasil Profissionalizado. Sua finalidade mais geral está atrelada ao estímulo ao ensino médio integrado à educação profissional, com ênfase na educação científica e humanística, tendo em vista os arranjos produtivos e as vocações locais e regionais (BRASIL, 2007b). Parte-se, nesta dissertação, do pressuposto de que este programa se encontra inserido nos debates em torno da integração (brevemente já apontados), e ainda oferece uma resposta de como o governo Lula lidou com as pressões sociais em torno da superação do plano formal desta integração.

Sabendo que o real não é dividido em partes singulares que podem ser observadas isoladamente (NORONHA, 2002; GOHN, 2005), os conflitos entre as classes sociais brasileiras no âmbito da educação de modo geral, e da formação para o trabalho, de modo mais específico, fornecem conexões importantes entre fatos, perspectivas, construções sociais e simbólicas em torno da relação trabalho-educação no Brasil. Os contornos que a educação

profissional assumiu a partir da década de 1990, neste sentido, nos auxiliam a compreender as atuais configurações desta modalidade educacional e suas relações com traços de continuísmos e rupturas nas disputas historicamente construídas em torno de modelos de formação profissional. São estes contornos, portanto, capazes de demonstrar a ancestralidade histórica sobre a qual as atuais políticas de qualificação profissional se desenvolvem.

Compreender e analisar, pois, as lutas no campo social da educação é um exercício caro a esta dissertação. Isso porque é a partir de tal exercício que tomamos a educação profissional como um espaço de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos da sociedade (PEIXOTO, 2008). A busca por hegemonia, nestas disputas e negociações, faz emergir as contradições próprias dos processos de formulação de políticas no âmbito do Estado e sua ligação com as formas de participação da sociedade civil em tais processos. Olhar para a educação profissional de forma crítica implica tentar apreender-lhe as disputas históricas e atuais que se lhe colocam, mais especificamente: os movimentos pendulares (ora apartados, ora intrínsecos) que marcaram a relação entre trabalho e educação na sociedade brasileira.

O Programa Brasil Profissionalizado, nosso objeto de estudo, deve ser compreendido, pois, em seu aparato histórico-social, no qual os programas e projetos ganham notoriedade quando buscamos observar o modo como a educação para o trabalho vem sendo materializada no Brasil nas últimas décadas. A ponte analítico-relacional entre estes antecedentes e a configuração atual destas políticas públicas ficará mais clara no capítulo seguinte com a apresentação detalhada do Brasil Profissionalizado.

Capítulo III

Do Programa Brasil Profissionalizado

Os processos históricos que discutimos até o momento nos auxiliam a compreender o panorama atual da educação profissional no Brasil. Esta conectividade entre passado e presente é imprescindível quando buscamos explicações causais para a realidade com a qual nos deparamos. No campo da política, especificamente, este é um movimento necessário, pois acaba por contemplar as oscilações de rupturas e continuísmos, acentuadas na passagem de um governo para outro, nas políticas públicas de determinada área. O Programa Brasil Profissionalizado, por sua vez, tendo sua base histórica assentada nas roupagens que a relação emblemática entre trabalho e educação assumiu neste país – com especial foco na questão do ensino médio integrado à educação profissional –, é tomado neste capítulo em um processo de dissecação.

Dissecar advém do latim *disseco*, - *are*, que significa “cortar em pedaços”; significa ainda “cortar, dividir em partes para estudo”; ou ainda, em sentido figurado, “examinar minuciosamente, analisar”⁴⁵. Fazemos uso do termo *dissecar*, neste trabalho, para nos referirmos ao exercício de análise empreendido com relação ao Programa do governo federal Brasil Profissionalizado. A liberdade de tomar emprestado um termo típico da área da saúde ficará mais clara ao longo da argumentação aqui posta, pois buscaremos, de fato, examinar, estudar e analisar as “partes” e os “pedaços” que compõem tal programa.

Sabendo que a atividade investigativa requer, em seu processo, a paulatina atividade de cercar e recortar cada vez mais o objeto de estudo, o propósito principal deste capítulo consiste, pois, em apresentar o Programa do governo federal Brasil Profissionalizado, na busca por melhor compreendê-lo: a sua história, seus marcos legais, seus sustentáculos e algumas experiências já analisadas em outros estados do país. É importante ressaltar que, no processo de elaboração de tal capítulo, utilizou-se das seguintes técnicas já previstas na metodologia mais geral da investigação: revisão de literatura; leitura e fichamento dos textos selecionados na revisão de literatura; levantamento e análise breve de documentos legais relativos ao referido programa; levantamento e análise de dados secundários; além de um exercício analítico de “dissecação” que se expressa no conteúdo deste terceiro capítulo.

Partimos, pois, do pressuposto de que

⁴⁵ Significados extraídos do Dicionário de Língua portuguesa online Priberam: <http://www.priberam.pt/>.

Uma lei, *quando aprovada*, tem um “poder fático”. Ela é um fato que se impõe, pela democracia representativa, em um Estado democrático de direito. Nessa medida, ela institui-se como um campo de referência, de significação e de obrigação (AGUIAR, 2010, p. 708, grifos da autora).

Buscaremos observar o campo de referência, significação e obrigação construído em torno do Brasil Profissionalizado.

3.1 Regulamentação: o Programa Brasil Profissionalizado entra em cena

Segundo Irineu Colombo⁴⁶ (2009), o Programa Brasil Profissionalizado deve ser entendido no conjunto de ações governamentais previstas no Plano Nacional da Educação (cuja vigência se deu entre 2001 e 2010). Duas frentes principais foram assumidas neste plano com relação à educação básica brasileira, a saber: a universalização do financiamento pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a retomada da educação profissional de nível médio nos estados da federação – ambas assumidas pelo Ministério da Educação. Para Colombo (2009), o Brasil Profissionalizado se coloca nesta segunda frente e, desse modo, é considerado um “catalisador” dessa tarefa. Faz-se importante ter em mente que as palavras de Colombo expressam a ótica do governo Lula da Silva no que diz respeito à concepção do programa em questão.

Por outro ângulo, Antoniazzi e Leal Neto (2010) analisam a gênese do Brasil Profissionalizado em função, primeiramente, do programa de governo de Lula da Silva para o seu segundo mandato – no qual duas metas se ligam diretamente à educação profissional, a saber: a continuidade da reestruturação do ensino médio (iniciada em 2004 com o Decreto nº 5.154) e a ampliação do ensino técnico e tecnológico no país. Ressaltamos que esta leitura acaba por ratificar a discussão do capítulo anterior em torno dos embates que marcam a transição do Decreto nº. 2.208/1997 para o seu substitutivo.

Cêa (2011) reflete acerca da criação do Brasil Profissionalizado – bem como da ampliação da rede federal – tendo em vista a tentativa de o Estado brasileiro dar continuidade

⁴⁶ Entre 2007 e 2008, Irineu Colombo criou e ocupou o cargo de diretor da Diretoria de Articulação e Projetos Especiais do MEC. Em seu currículo Lattes lê-se: “Foi responsável pela implementação da supervisão ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Foi responsável pela concepção e implementação do Programa Brasil Profissionalizado, para apoiar melhoria na gestão, formação, avaliação e construção de novas escolas técnicas de nível médio aos estados brasileiros” (Informações extraídas do endereço: <http://lattes.cnpq.br/3190251267432186>).

aos esforços para a afirmação do caráter público da educação profissional e para a promoção da formação de trabalhadores vinculada à elevação da escolaridade.

Nascimento (2012) aponta ainda a implementação do Brasil Profissionalizado ligada, de um lado, à expansão das matrículas públicas em educação profissional e, de outro, ao modo do governo lidar com as pressões em torno de um financiamento próprio para a educação profissional – o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador (FUNDEP⁴⁷). A ótica do financiamento se mostra bastante forte na leitura de Nascimento (2012) porque foi, justamente, este viés elencado pela autora para pensar o Brasil Profissionalizado no estado do Pará.

Nesta busca pela compreensão da gênese do Programa Brasil Profissionalizado, a evidência de que este programa não pode ser entendido de maneira isolada foi ratificada e, dessa forma, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (promulgado pelo Decreto nº 6.094/2007⁴⁸), que expressa a primeira e mais ampla ação do segundo mandato de Lula da Silva no que se refere à educação nacional, reclama espaço em nossa análise. Com o objetivo principal de elevar a qualidade da educação básica, este plano estabeleceu como base de ação a articulação entre a União, os municípios e os estados (incluindo o Distrito Federal), “[...] envolvendo ainda a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira [...]” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 260).

Neste sentido, uma reflexão faz-se relevante no que se refere à adesão a este plano intitulado de compromisso:

Por se tratar de compromisso e não de uma obrigação, os Estados, Municípios e o Distrito Federal deveriam aderir voluntariamente ao Plano de Metas proposto pelo governo federal a partir da assinatura do termo de adesão, na forma descrita no Decreto referido. Embora o texto da lei destacasse que a adesão ao Plano de Metas deveria ocorrer de forma voluntária, na prática dificilmente os Estados, Municípios e o Distrito Federal que não assinassem o termo de compromisso conseguiriam obter assistência técnica ou financeira complementar da União para o desenvolvimento de programas voltados para a melhoria da qualidade da Educação Básica (ANTONIAZZI; LEAL NETO, 2010).

Além das distinções entre obrigação e voluntarismo, outra questão ganha relevo nesta discussão: a relação entre o compromisso legalmente materializado na forma do decreto e o empresariado nacional. Martins (2008) debate esta relação mostrando que um grupo de

⁴⁷ O FUNDEP, ou Projeto de Lei do Senado nº 274 de 2003, de autoria do senador Paulo Paim, encontra-se, atualmente, na Comissão de Assuntos Econômicos. Já existem dois pareceres sobre este projeto: um da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) (<http://www.senadorpaim.com.br/uploads/projetos/4e0e26bba21f9c963110fa9e3e08f8c7.pdf>), e outro da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) (<http://www.senadorpaim.com.br/uploads/projetos/daedffa5fcd77434a4f70be77cd01fd9.pdf>).

⁴⁸ Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm.

intelectuais orgânicos da classe empresarial brasileira, em 2005, criou o Movimento Todos pela Educação devido a reflexões acerca da realidade educacional brasileira da época e suas implicações para a economia do país. Este grupo verificou que

[...] a baixa qualidade da educação brasileira vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos. O grupo concluiu que a “incapacidade” técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram a TPE [Todos pela Educação] com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação (MARTINS, 2008, p. 4).

As relações entre Estado (em sua forma estrita) e sociedade civil ganham contornos bastante claros frente à atuação do referido grupo de empresários, em especial quando observamos como a avaliação da educação nacional realizada por este grupo se tornou forte o bastante para nortear a ação do próprio Estado. A hegemonia dos empresários se confirmou, portanto, no campo educacional, a partir de sua mobilização em torno de um pacto nacional em defesa da educação básica, bem como da capacidade para defender interesses de classe na sociedade civil e ainda intervir na definição de políticas educacionais no âmbito do Estado (MARTINS, 2008). De bandeira do empresariado, o movimento Todos pela Educação transmuta-se em política do Estado brasileiro, via o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007.

Cabe-nos, diante disto, questionar: como a educação profissional é colocada, então, mediante este plano mais generalista? Programas e projetos (com especial destaque para aqueles que foram citados no capítulo II desta dissertação) entram em cena no cumprimento das diretrizes previstas no plano em questão. Qual o espaço que o Programa Brasil Profissionalizado ocupa neste contexto?

Segundo Nascimento (2012), o Brasil Profissionalizado, por sua vez, situa-se no campo do financiamento da educação profissional e, por isso, cumpre papel importante na viabilização das ações planejadas. Vejamos, então, como este seu papel encontra-se expresso em suas regulamentações.

Em 12 de dezembro de 2007 foi instituído o Programa Brasil Profissionalizado, por meio do Decreto nº 6.302, sob responsabilidade do Ministério da Educação. Sua finalidade é expressa no artigo 1º deste decreto:

[...] estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e

educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (BRASIL, 2007b, p. 1).

Neste sentido, quando refletimos sobre as ações relacionadas à política de integração, é possível afirmar que o Brasil Profissionalizado foi o primeiro programa de governo (desde o início do primeiro mandato do presidente Lula da Silva, em 2003) destinado a fornecer assistência técnico-financeira por parte da União para “[...] potencializar a oferta de educação profissional integrada ao ensino médio nas redes estaduais de ensino” (ANTONIAZZI; LEAL NETO, 2010). Para tanto, uma meta de 900 milhões de reais para cada estado participante foi estabelecida para o primeiro quadriênio do programa (2008-2011), cujos objetivos são:

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;
- II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;
- III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;
- IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância;
- V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;
- VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos;
- VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação;
- VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2007b, p. 1).

Tais objetivos se estendem desde o plano mais geral acerca da educação nacional, com vistas a melhorar a qualidade, até as questões mais específicas sobre a educação profissional. A tentativa por parte do governo federal de promover uma integração entre formação geral e profissional fica evidente nestes objetivos, em especial quando refletimos sobre eles no conjunto de políticas públicas que antecedem o Brasil Profissionalizado. No âmbito do financiamento da educação,

O ensino médio integrado, que seria uma alternativa para a oferta pública de educação profissional de qualidade integrada à educação básica não teve, até 2007, a alocação de recursos para o seu financiamento. Os três estados que se disponibilizaram a realizar uma experiência-piloto em 2004 tiveram como alternativa o financiamento próprio, como foi o caso do Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo que assinaram convênio com o MEC para o desenvolvimento da experiência, mas os recursos financeiros nunca foram liberados (NASCIMENTO, 2012, p. 87).

O Brasil Profissionalizado seria, portanto, uma alternativa a estes problemas ligados ao financiamento de uma educação do tipo integrada? Para responder a esta indagação, observemos os termos utilizados nos oito objetivos deste programa (listados acima): “combinar” formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos (inciso II); “articulação” entre formação geral e educação profissional (inciso V); fomentar a “articulação” entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação (inciso VII). Combinação e articulação são os termos que ganham força neste texto legal e, por sua vez, demonstram uma tomada de decisão clara quanto à histórica discussão em torno da integração.

Ainda nesta linha de discussão, Antoniazzi e Leal Neto (2010) apontam, nestes objetivos, a falta da reafirmação dos princípios do trabalho, ciência, tecnologia e cultura enquanto dimensões indissociáveis do projeto de integração. Estes autores concluem, portanto, que esta não afirmação possibilita a construção de projetos alternativos com relação à integração. Essa reflexão nos aproxima da discussão empreendida por Andrade (2010) com relação aos limites do Decreto nº 5.154/2004 em suas especificações acerca da integração: para este autor, o referido decreto não implicou no abandono dos princípios que regiam o seu antecessor, uma vez que há uma continuidade no que se refere à possibilidade tanto de organização de cursos que integram ensino médio e técnico, quanto de cursos completamente apartados, “[...] tratando de resolver somente a questão do impedimento da integração entre ensino médio e técnico, sem, contudo, eliminar o modelo que os torna independentes [...]” (ANDRADE, 2010, p. 8). A aproximação entre estas análises, mesmo se tratando de objetos distintos, permite que observemos como o governo Lula da Silva tratou a questão da integração por via de suas políticas públicas.

Este debate nos leva à compreensão de uma problemática que vai além da semântica propriamente dita daquilo que está expresso no texto da lei: um programa gestado em meio a um histórico embate sobre a integração, concebido como um instrumento para possibilitar esta integração entre o ensino regular e a educação profissional, aponta um importante elemento nestes objetivos – a elevação da escolaridade –, porém, deixa fragilizada a regulamentação sobre as formas dessa integração. Se atentarmos para o fato de, já na década de 1990 – como apontamos anteriormente no capítulo II –, este histórico debate já se encontrava desgastado mesmo entre as instituições representantes dos trabalhadores – haja vista a atuação da CUT, que reorientou sua intervenção e passou a partilhar com o governo e com os empresários uma visão utilitarista da educação profissional (SOUZA, 2002) –, é possível compreender os sentidos que esta integração ganha nos anos 2000: afinal, estamos falando de que integração?

Para quem? Com que finalidades? São questões que emergem frente a esta regulamentação e ganharão espaço no próximo capítulo da dissertação.

Aprofundando, então, a dissecação do decreto que institui o Programa Brasil Profissionalizado, no artigo 2º lê-se:

O Programa Brasil Profissionalizado prestará assistência financeira a *ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio integrado à educação profissional* mediante seleção e aprovação de propostas, formalizadas pela celebração de convênio ou execução direta, na forma da legislação aplicável (BRASIL, 2007b, p. 1, grifos nossos).

A prestação de assistência financeira, prioridade explícita do Brasil Profissionalizado, foi regulada pela Resolução/FNDE/CD/nº 062/2007⁴⁹ que estabeleceu as diretrizes para a assistência que deveria ser prestada aos convenientes. Segundo esta resolução, as etapas para a implementação do Brasil Profissionalizado são: I – adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007; II – realização de diagnóstico do ensino médio; III – apresentação de proposta; IV – aprovação da proposta e celebração do convênio (BRASIL, 2007c). Os itens que podem entrar nas propostas dos estados e municípios estão previstos também nesta resolução, são eles: construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico; construção de laboratórios de física, química, biologia, laboratórios de informática e os laboratórios recomendados no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos⁵⁰ da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC; aquisição de acervo bibliográfico; material de consumo; outros itens necessários (§3º, Art. 8º, BRASIL, 2007c).

Contudo, um ano mais tarde, foi aprovada a Resolução/FNDE/CD/nº 09/2008⁵¹ – que alterou os artigos 1º, 2º, §3º, 5º, Inciso III e 8º da Resolução/FNDE/CD/nº 062/2007 –, destinada a estender a prestação de assistência técnica e financeira do Brasil Profissionalizado às instituições de ensino que ofertem cursos de nível técnico na forma subsequente e concomitante, deixando explícita, assim, a não exclusividade da oferta de ensino médio integrado à educação profissional, sugerida no artigo 2º do Decreto nº 6.302/2007, citado acima. A resolução de 2008 se sobrepôs, portanto, ao que estava previsto no decreto que instituiu o programa em questão e coloca em xeque dois elementos importantes: o abandono do ensino médio integrado à formação profissional como forma de educação privilegiada por este programa e a ampliação da possibilidade de participação da iniciativa privada no âmbito

⁴⁹ Disponível em: <http://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelink.php?numlink=1-164-34-2007-12-12-62>.

⁵⁰ Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>.

⁵¹ Disponível em: <http://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelink.php?numlink=1-164-34-2008-02-29-9>.

do Brasil Profissionalizado. Quanto a este último aspecto, em especial, a ampliação na possibilidade de oferta ratifica o tipo de cursos que vêm sendo ofertados pelas instituições privadas no país: constata-se um *boom* de instituições privadas que ofertam educação profissional nos últimos anos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012b), cuja prioridade são cursos aligeirados e fragmentados, seguindo a lógica da proporcionalidade entre o alto número de estudantes matriculados e o baixo custo da formação ofertada.

Avançando ainda mais na discussão em torno do Decreto que instituiu o Brasil Profissionalizado (6.302/2007), nos deparamos com um artigo emblemático: o artigo 3º apresenta os condicionantes para participação dos estados e municípios interessados no programa. O primeiro condicionante atrela a apresentação de propostas (sejam dos estados, Distrito Federal ou municípios) para participar do Brasil Profissionalizado à adesão formal ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁵² (de que trata o Decreto nº 6.094/2007) (BRASIL, 2007b). O segundo condicionante é explicitado com base nos § 1º e § 2º do mesmo artigo: o parágrafo primeiro versa sobre as propostas que devem ser encaminhadas, as quais devem ser acompanhadas de diagnóstico do ensino médio e conter “I – descrição detalhada dos projetos pedagógicos; II – orçamento detalhado por item de dispêndio; e III – cronograma de atividades” (BRASIL, 2007a, p. 1). Já o parágrafo segundo aponta o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como órgão disciplinador dos procedimentos relativos à apresentação das propostas.

Acerca do primeiro dos condicionantes apontados, Antoniazzi e Leal Neto (2010) afirmam que

Essa postura indica um contra-senso, tendo em vista que a educação pública de qualidade é um direito subjetivo de qualquer ser humano, portanto, a assistência técnico-financeira a efetivação de um determinado programa educacional não deve estar apenas condicionada a assinatura de um termo de compromisso (ANTONIAZZI; LEAL NETO, 2010, p. 12).

O segundo condicionante, por sua vez, é ancorado pelos demais artigos do decreto que estamos tratando:

Art. 4º A seleção das propostas a serem contempladas será realizada por comitê técnico, a ser criado especificamente para os fins do Programa Brasil Profissionalizado, e basear-se-á em metas, critérios de priorização e pré-requisitos fixados pelo FNDE.

Art. 5º As despesas do Programa Brasil Profissionalizado correrão à conta de dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao

⁵² Os significados desta relação entre o Brasil Profissionalizado e este plano de metas serão explorados mais adiante no tópico 3.2.

FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a assistência financeira concedida com as dotações orçamentárias existentes.

Parágrafo único. A celebração de convênio para formalização da assistência financeira às propostas aprovadas está condicionada a disponibilidade orçamentária e financeira do FNDE.

Art. 6º O FNDE acompanhará a execução físico-financeira dos convênios.

Art. 7º O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento, o monitoramento, a supervisão e a avaliação do Programa Brasil Profissionalizado.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2007b, p. 2).

As responsabilidades do FNDE ficam expressas no decreto e, desse modo, cabe ao MEC as funções de coordenar a implementação, o acompanhamento, monitoramento, supervisão e a avaliação do Programa Brasil Profissionalizado (MEC, 2007b). A relação, então, entre os convenientes e o MEC/FNDE foi possibilitada pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças (o SIMEC⁵³) – uma plataforma *online*, que os estados e municípios alimentam com os dados relativos às ações executadas no âmbito dos convênios celebrados.

Dessa forma, com um discurso renovado, o Brasil Profissionalizado surgiu como “[...] um programa ambicioso de expansão da educação profissional nos estados” (CIAVATTA, RAMOS, 2011, p. 37). Nas palavras do próprio MEC,

A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. Criado em 2007, o programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo é integrar o conhecimento do ensino médio à prática. Mais de R\$ 1,5 bilhão já foi conveniado pelo Ministério da Educação para estimular a implementação de ensino médio integrado à educação profissional nos estados. O dinheiro deve ser empregado em obras de infraestrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores. Até 2014, o programa conveniará recursos da ordem de R\$ 1,8 bi aos estados e municípios que ofertam educação profissional no país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 1).

Estamos, pois, diante de uma reorganização das responsabilidades ligadas à formação do trabalhador no Brasil e isso acarreta, de forma concomitante, mudanças importantes na configuração das relações entre trabalho e educação. Isto porque estamos a acompanhar, de um lado, a expansão da rede federal de educação profissional, e de outro, o incentivo, por meio do Brasil Profissionalizado, para a implementação ou ampliação das redes estaduais.

Frente ao modo como foi concebido o Programa Brasil Profissionalizado, cabe-nos questionar sobre a força hegemônica que este programa busca legitimar, além da sua efetivação nos diferentes estados brasileiros – nossa atenção na pesquisa está atrelada ao

⁵³ Cujo endereço eletrônico é: <http://simec.mec.gov.br/>.

estado de Alagoas, em especial. Ciavatta e Ramos (2011) já nos indicam elementos interessantes para começar a pensar estas e outras questões:

Não obstante, como já apontamos, ainda que conceptualmente a política caminhe no sentido do ensino médio integrado, permanecem contradições na existência de diferentes programas que podem ou não estar convergindo numa mesma direção. Destaque-se, ainda, que a efetividade do investimento financeiro no ensino médio e na educação profissional, estejam eles integrados ou não, por meio dos Programas como Ensino Médio Inovador⁵⁴ e Brasil Profissionalizado, depende tanto da eficácia administrativa dos sistemas envolvidos quanto da capacidade de o governo federal obter hegemonia de seu pensamento. *Captar as contradições que têm atravessado essas políticas nos subsidia para disputá-las* (CIAVATTA, RAMOS, 2011, p. 34, grifos nossos).

O exercício analítico, pois, de captar estas contradições, no caso do Programa Brasil Profissionalizado, passa, necessariamente, por um movimento que parte das questões legais de regulamentação para a materialização destas no campo social. Para além das regulamentações em torno deste programa, os próximos tópicos da dissertação têm como marca a tentativa de analisar a teia relacional acionada na materialidade do Brasil Profissionalizado.

3.2 Sustentáculos

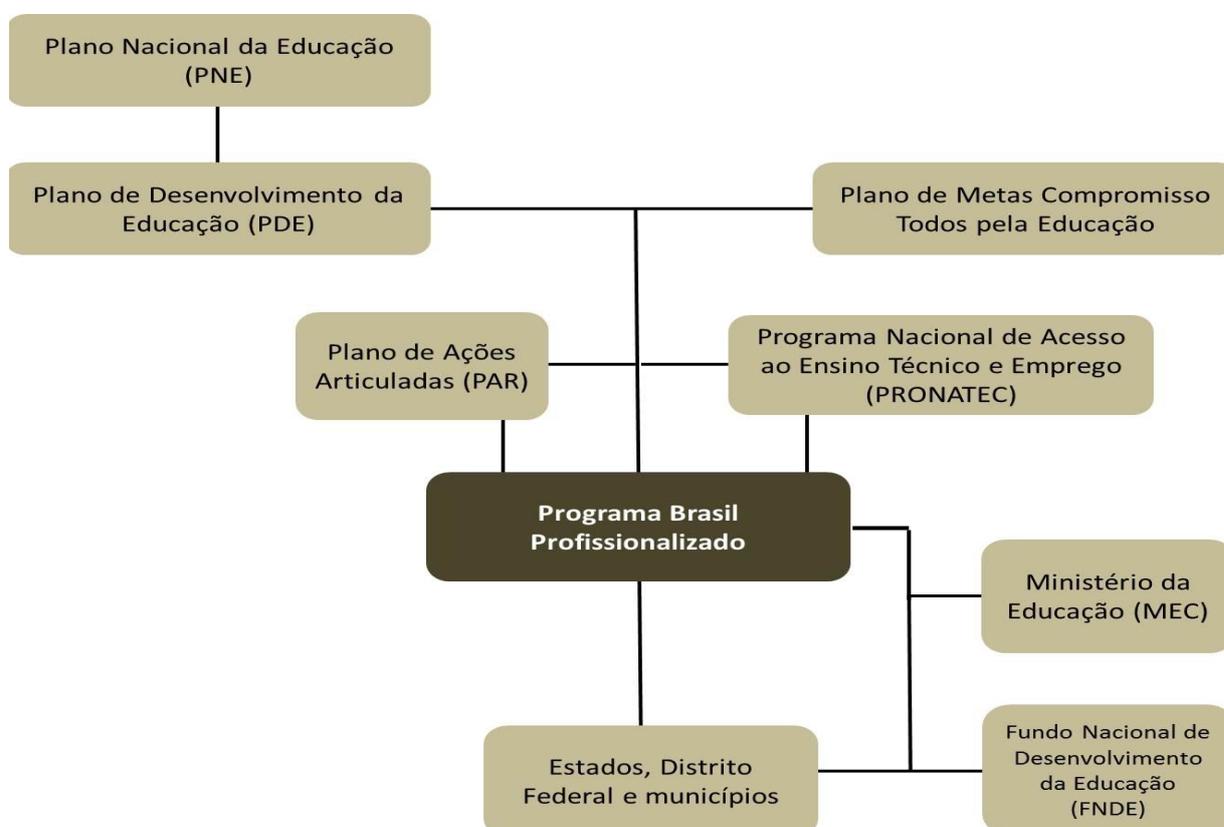
O Estado, não sem tensões e contradições, vem intensificando, com todos os instrumentos legais e ideológicos a seu dispor, o seu papel de educador, ou seja, de instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa implementado pelos governos anteriores [ao governo Lula da Silva] (NEVES, 2005, p. 95).

A formação do trabalhador brasileiro é um elemento dentro do quadro mais amplo ligado à educação – e ainda circunscrito em outro quadro de maior escala relacionado às demais esferas que compõem a nossa vida em sociedade – capaz de revelar os projetos em disputa, quando observado atentamente. Na dissecação que estamos realizando do Programa Brasil Profissionalizado, observar os seus sustentáculos é uma tarefa que nos auxilia nesta compreensão mais ampla da teia relacional na qual a educação profissional se encontra.

⁵⁴ “O Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 1).

Neste sentido, é preciso entender que o referido programa não se encontra ilhado, descolado das demais ações do Estado brasileiro no campo da educação. A partir das leituras do material que compõe a nossa revisão de literatura, bem como de buscas nas páginas específicas do MEC e dos programas propriamente ditos, mapeamos aquilo que dá sustentação ao Brasil Profissionalizado, na tentativa de compreender como se dão as relações determinantes para a sua materialização. A Figura 2, “Sustentáculos do Programa Brasil Profissionalizado”, nos auxilia nesta discussão:

Figura 2 – Sustentáculos do Programa Brasil Profissionalizado



Fonte: A autora (2014).

Conceber, pois, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como um plano de governo que visa operacionalizar uma política de Estado (o Plano Nacional da Educação, PNE⁵⁵) (IVO; HYPOLITO, 2009) é o primeiro passo no exercício do alcance analítico das relações em questão. Desse modo, cabe-nos questionar se as ações previstas no PDE

⁵⁵ Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.

ganharam *status* de extensões das metas propostas desde 2001 no PNE. Afinal, como se deu a relação entre o PNE e o PDE na realidade material?

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este (SAVIANI, 2007b, p. 1239).

Esta primeira relação, entre estes dois planos, se faz importante porque nos incita a refletir acerca das disputas em torno da educação profissional no início dos anos 2000: a transição do governo FHC para o governo Lula da Silva tem, no PNE, um elemento interessante, afinal, este plano foi elaborado ainda na gestão de Fernando Henrique e, pela sua durabilidade temporal (2001-2010), se estendeu para a gestão sucessora a partir de 2003. Enquanto o PNE em questão previa quinze metas específicas para a educação profissional⁵⁶ –

⁵⁶ São elas: 1) Estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, em parceria com agências governamentais e instituições privadas, que oriente a política educacional para satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho; 2) Estabelecer a permanente revisão e adequação às exigências de uma política de desenvolvimento nacional e regional, dos cursos básicos, técnicos e superiores da educação profissional, observadas as ofertas do mercado de trabalho, em colaboração com empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de governo; 3) Mobilizar, articular e aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de cursos básicos destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho, sempre associados à educação básica, sem prejuízo de que sua oferta seja conjugada com ações para elevação da escolaridade; 4) Integrar a oferta de cursos básicos profissionais, sempre que possível, com a oferta de programas que permitam aos alunos que não concluíram o ensino fundamental obter formação equivalente; 5) Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de formação de nível técnico aos alunos nelas matriculados ou egressos do ensino médio; 6) Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho; 7) Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores; 8) Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional; 9) Transformar, gradativamente, unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional e garantir, até o final da década, que pelo menos um desses centros em cada unidade federada possa servir como centro de referência para toda a rede de educação profissional, notadamente em matéria de formação de formadores e desenvolvimento metodológico; 10) Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional; 11) Incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a produção de programas de educação a distância que ampliem as possibilidades de educação profissional permanente para toda a população economicamente ativa; 12) Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as

além de outras metas que tocavam a questão da educação profissional, mesmo estando alocadas, no documento, em outras modalidades e etapas da educação básica –, o PDE é sustentado por seis amplos pilares (Visão sistêmica da educação; Territorialidade; Desenvolvimento; Regime de colaboração; Responsabilização; e Mobilização social) e seus programas podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores, a saber: 1) Alfabetização; 2) Educação básica; 3) Educação profissional; 4) Educação superior (HADDAD, 2008).

No âmbito do PDE, a educação básica foi contemplada com 24 ações, enquanto o ensino superior recebeu cinco ações e a educação profissional contou com oito ações, nomeadamente: “Incentivo à Ciência”, “Estágio”, “Proext”, “Prodocência”, “Concurso”, “Formação da Saúde”, “Leitura para Todos” e “Iniciação à Docência” (IVO; HYPOLITO, 2009). A leitura destas ações deve levar em consideração o fato de que

[...] o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais [...] (SAVIANI, 2007b, p. 1243).

Além disso, analiticamente, é possível observar a proximidade entre o PNE e o PDE, no que se refere à educação profissional, a partir dos seguintes pontos de interseção: a previsível relação entre Estado e iniciativa privada; o alargamento na oferta de educação profissional nos diferentes níveis desta modalidade – sem exclusividade, ao menos *a priori*, para o ensino médio integrado; e a conseqüente falta de destaque para a possibilidade de elevação da escolaridade dos educandos em articulação com a formação para o trabalho. PDE, Compromisso Todos pela Educação e PNE, ao apresentarem estas ligações entre si, revelam o modo como a hegemonia de determinado grupo tem se expressado no âmbito da própria atuação do Estado brasileiro.

Mais de 40 programas constituem o PDE e, para a execução de sua principal meta – melhorar a qualidade da educação nacional, com ênfase na educação básica – ele possui uma

peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região; 13) Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável; 14) Estimular permanentemente o uso das estruturas públicas e privadas não só para os cursos regulares, mas também para o treinamento e retreinamento de trabalhadores com vistas a inseri-los no mercado de trabalho com mais condições de competitividade e produtividade, possibilitando a elevação de seu nível educacional, técnico e de renda; 15) Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à educação tecnológica e formação profissional (BRASIL, 2001).

relação estreita com o Compromisso Todos pela Educação e com o chamado Plano de Ações Articuladas (PAR).

Cabe aqui uma importante discussão em torno da relação entre PDE, Compromisso Todos pela Educação, PAR e Brasil Profissionalizado. A complexidade desta relação emerge quando se considera os pressupostos legais de que 1) o objetivo mais geral do Brasil Profissionalizado já estava previsto no PDE: possibilitar a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007); 2) a assinatura formal do compromisso em questão constitui o primeiro passo para qualquer estado ou município brasileiro participar do Brasil Profissionalizado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007); e ainda que 3) a elaboração de um plano de ações articuladas é base para o convênio ou cooperação com o Ministério da Educação (Art. 10º, Decreto 6.094/2007).

Estas relações são explicadas com base no caráter relacional que as atuais políticas públicas assumiram nas últimas décadas no cenário nacional. No caso dos elementos que estamos chamando atenção, vale a pena lembrar que

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado oficialmente em abril de 2007 pelo Ministério da Educação no Brasil, tem como objetivo principal melhorar a qualidade da educação brasileira. O eixo articulador estratégico de descentralização de sua política é o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e a execução dos seus programas e ações ocorre através da vertente do Plano de Ações Articuladas (PAR) nos estados e municípios (CAMINI, 2009, p. 13).

Levando em consideração a já aqui apresentada relação entre o PDE e o PNE, vamos aprofundar o debate em torno do PAR e do Compromisso Todos pela Educação.

O PAR, ou Plano de Ações Articuladas, “[...] é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007a, p. 4). A elaboração do PAR, por parte de cada estado ou município (incluindo o Distrito Federal), deverá ocorrer posteriormente ao diagnóstico do ensino médio (previsto no §1º do Art. 3º do Decreto nº 6.302/2007). O MEC disponibiliza auxílio de uma equipe técnica no processo de identificação das medidas mais apropriadas para a gestão do convênio⁵⁷. No Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) podemos observar a relação entre o PAR e o Brasil Profissionalizado, pois, no espaço destinado ao primeiro, há espaço

⁵⁷ Além disso, na própria página do Ministério da Educação há diversos documentos destinados aos gestores municipais e estaduais para a elaboração do PAR: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157:como-elaborar-o-par&catid=98:par-plano-de-aco-es-articuladas&Itemid=174.

também para os dados relativos ao segundo no item “sistemas relacionados” (e vice-versa). O que demonstra a necessidade de elaboração de um PAR para o cumprimento daqueles condicionantes para a participação no Programa Brasil Profissionalizado que tratamos no tópico anterior deste capítulo.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que já foi apontado nesta dissertação como um dos condicionantes para o convênio do Brasil Profissionalizado, constitui-se também em um dos sustentáculos do programa. Neste sentido, interessa-nos, então, buscar compreender os significados que sua relação com o Programa Brasil Profissionalizado implica. Para isto – e não perdendo de vista o fato de uma introdução acerca do compromisso em questão já ter sido aqui apresentada – enveredamos pelo debate em torno dos mantenedores e parceiros do movimento Todos pela Educação, dada sua intrínseca relação com a criação do compromisso que leva seu nome, na busca por um breve mapeamento e os sentidos que dele emergem.

Partimos, aqui, da compreensão de que a adoção ao compromisso em questão imposta pelos decretos relativos ao Brasil Profissionalizado, quando analisada em profundidade, revela a imposição tácita de tudo o que cercou e cerca o Compromisso Todos pela Educação e, conseqüentemente, o movimento Todos pela Educação. A relação de tal compromisso com o empresariado nacional já foi exposta neste capítulo, portanto, observemos, então, que empresários são estes: suas áreas de atuação, suas missões e, sobretudo, a relação implícita que acaba por ser estabelecida entre este grupo de empresários e a educação profissional pública por via do Brasil Profissionalizado.

A Tabela 3, “Caracterização da nacionalidade dos mantenedores e parceiros do Todos pela Educação”, localizada abaixo, nos coloca diante dos primeiros dados significativos para esta discussão:

Tabela 3 – Caracterização da nacionalidade dos mantenedores e parceiros do Todos pela Educação⁵⁸

Sedes	Quantidade	%
Nacionais	20	69
Internacionais	9	31
TOTAL	29	100

Fonte: A autora, 2014.

⁵⁸ Tabela elaborada com base na listagem de mantenedores e parceiros deste movimento, disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-esta-conosco/>.

Das vinte e nove empresas⁵⁹ que sustentam o Todos pela Educação, 69% são nacionais, contra 31% de empresas internacionais. Os países sedes destas 9 empresas internacionais são: Espanha (2), Prússia (1), Alemanha (1), Estados Unidos (3), Inglaterra (1) e Portugal (1) – muitas destas empresas são multinacionais e, por isso, se espalharam por vários países do mundo; para esta contabilização, no entanto, tomamos como parâmetro o país sede de cada uma delas.

Tomando o total de 29 empresas, as áreas de atuação situam-se nos seguintes campos⁶⁰: educação (16); responsabilidade social (12); setor financeiro/bancos (7); sustentabilidade (2), voluntariado (1); comunicação (1); setor elétrico (1); aviação (1); produção de áudio (1); consultoria empresarial (1); telefonia (1); políticas públicas (1).

A educação aparece como principal área de atuação destas empresas e cabe-nos questionar: Qual a necessidade de visualizar este panorama para compreender o Programa Brasil Profissionalizado, afinal? O que estes breves dados nos revelam?

Conceber as relações entre o Brasil Profissionalizado e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (do governo federal) é, inevitavelmente, perceber outro componente que se coloca de maneira imperativa: o movimento Todos pela Educação (da classe empresarial brasileira e internacional). Ter a clareza das relações entre Estado e sociedade civil é imprescindível para compreender esta relação entre o governo federal e o empresariado. O governo Lula da Silva assumiu, pois, uma proposta germinada neste movimento dos empresários, o que significa que as análises que este grupo de empresários realizou da situação da educação brasileira e as propostas elaboradas a partir deste diagnóstico serviram de base para a atuação do Estado naquele momento.

Desse modo, inferimos que o Programa Brasil Profissionalizado acaba servindo de base para a aceitação, mesmo que forçada por meio de lei, do projeto dos empresários para a educação nacional – projeto este expresso nos mais diferentes campos da vida social da população brasileira, como vimos anteriormente, da educação à telefonia.

A questão da parceria entre público e privado é abordada por Camini (2009) no âmbito do PDE/Compromisso Todos pela Educação em sua tese de doutoramento. Em sua pesquisa, a autora demonstra como a noção de parceria acaba atravessando a reforma do Estado dos

⁵⁹ Mantenedores: DPaschoal; Fundação Bradesco; Fundação Itaú Social; Fundação Telefônica/Vivo; Gerdau; Instituto Camargo Corrêa; Instituto Unibanco; Itaú BBA; Banco Santander; Suzano. Parceiros: Grupo ABC; Rede Globo; Instituto Ayrton Senna; DM9 DDB; Rede Energia; Gol Linhas Aéreas; Amics; Fundação Victor Civita; McKinsey&Company; Microsoft; Fundação Santillana; Instituto Paulo Montenegro; Instituto HSBC Solidariedade; Canal Futura; Amigos da Escola; Instituto Natura; Editora Saraiva; Banco Interamericano de Desenvolvimento; Patri/Políticas Públicas.

⁶⁰ A quantidade de campos indicados excede o número total de empresas pois muitas delas destinam recursos e atuam em mais de uma área de forma concomitante.

anos 1990 e ainda se faz presente nas políticas públicas brasileiras, caracterizando fortemente as relações entre o Estado e determinado setor da sociedade.

Avançando na discussão em torno dos sustentáculos do Programa Brasil Profissionalizado, enveredemos agora na relação entre o Brasil Profissional e o PRONATEC. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi criado em 2011 – quatro anos depois da homologação do Brasil Profissionalizado – e vem sendo a principal política no campo da educação profissional do governo Dilma Rousseff, servindo de programa “agregador” de outras iniciativas. Devido à amplitude que o PRONATEC ganhou em função de seus vastos objetivos⁶¹ com relação à educação profissional, a partir de então, as ações do Brasil Profissionalizado encontram-se subordinadas a um dos objetivos do PRONATEC, a saber: construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Diversos programas e projetos desenvolvidos ainda no governo Lula, depois de 2011, passaram a compor o PRONATEC, ou seja, foram transformados em frentes deste novo programa. O Brasil Profissionalizado, por sua vez, mesmo constituindo-se um programa possui, desde então, relativa autonomia, uma vez que suas ações passaram a servir de base para a efetivação de outras tantas ações previstas no PRONATEC. Se levarmos em consideração o fato de o Brasil Profissionalizado se destinar à modernização e expansão das redes públicas de educação profissional, tal objetivo tornou-se um passo inicial frente, por exemplo, à oferta de cursos profissionalizantes presenciais e a distância no âmbito do PRONATEC.

Esta subordinação, certamente, merece problematizações no sentido de entender a educação profissional dentro da transição do governo Lula da Silva para o governo Dilma Rousseff, de modo mais geral, e de compreender o lugar destinado ao Brasil Profissionalizado neste novo desenho das políticas de qualificação profissional, de modo mais específico. O lugar destinado ao ensino médio integrado no âmbito do Brasil Profissionalizado a partir de 2008 (quando deixou de ser privilegiado por este programa), neste sentido, ganha coerência quando observamos a relação entre estes dois programas, uma vez que a ênfase em todos os níveis de educação profissional e nas mais diversas possibilidades de parcerias para a materialização destes níveis previstas no PRONATEC apenas ratifica o que já vinha se

⁶¹ Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância; construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais; aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica; melhorar a qualidade do ensino médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012a).

desenhando em relação à perda da centralidade da integração prevista no decreto relativo ao Brasil Profissionalizado.

Podemos afirmar, então, que

O PRONATEC centraliza no âmbito do Ministério da Educação (MEC) várias iniciativas que têm no Ministério do Trabalho MTE o seu lócus há mais de 15 anos. Entretanto, sua trajetória sempre se pautou naquilo que a legislação lhe confere – o sistema escolar (CASTIONI, 2013, p. 37).

A importância do PRONATEC, que acabou englobando de fato outros tantos programas e projetos anteriores a ele⁶², se deve ao fato de um programa tão recente ser capaz de congrega uma grande amplitude de objetivos no que se refere à educação profissional.

Com metas ousadas de atender oito milhões de beneficiados, criação de 200 novas escolas técnicas federais e investimento de um bilhão de reais, o Pronatec ocupa, atualmente, o centro do debate sobre a Educação Profissional e apresenta, em sua estrutura, espaços onde se evidenciam relações entre o público e o privado para o atendimento de suas metas (SANTOS; RODRIGUES, 2012, p. 2).

A evidência da relação entre público e privado, no âmbito da educação profissional no Brasil, ficou clara tanto na discussão sobre o Movimento Todos pela Educação, e agora também com relação ao próprio PRONATEC. O esforço do governo federal para garantir o caráter público da educação profissional – sempre ratificado nos textos legais destes programas – aparece ofuscado diante da materialização das políticas, o que vem sendo discutido por estudos de pesquisadores da área trabalho e educação.

Por fim, no que se refere aos sustentáculos do Programa Brasil Profissionalizado, trazemos os papéis do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação no desenvolvimento das ações previstas neste programa. Com base no Decreto nº 6.302/2007, na Resolução/FNDE/CD/nº 062/2007 e na Resolução/FNDE/CD/nº 09/2008, cabe ao MEC o acompanhamento de todo o processo que envolve este programa, bem como auxílio técnico no que tange à concretização dos condicionantes para os convênios; já ao FNDE cabem as responsabilidades ligadas aos procedimentos financeiros previstos para o Brasil Profissionalizado.

A teia relacional que marca não apenas estes papéis do MEC e do FNDE, mas também toda a série de ligações entre o Brasil Profissionalizado e outras políticas, aqui discutidas,

⁶² As iniciativas envolvidas no PRONATEC são: Expansão da Rede Federal, Programa Brasil Profissionalizado, Rede E-Tec Brasil, Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem, FIES Técnico e Empresa e Bolsa Formação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012a).

revelam a complexidade implicada ao lançarmos um olhar sobre uma política determinada. Atentar, pois, para os sustentáculos do programa aqui apresentado foi um exercício que serviu de base para compreendermos as relações entre órgãos distintos (públicos ou não) responsáveis pela materialização do próprio Brasil Profissionalizado. Desse modo, os sentidos que estas relações suscitam nos fazem levantar uma reflexão acerca da configuração das políticas públicas no contexto atual. Nesta linha de raciocínio,

[...] destaca-se no contexto das políticas públicas a construção de um cenário, gerado por organismos patrocinadores de uma agenda internacional e nacional para a educação na década de 1990 [...] (BORGES, 2011, p. 62).

As relações entre os Estados nacionais e os organismos internacionais, ditos multilaterais, têm se intensificado nas últimas décadas, em especial no caso dos países de capitalismo periférico (MELO, 1998). Em nível macro, as tomadas de decisões da política educacional na atualidade encontram-se inscritas em um panorama de ampliação do processo de desterritorialidade que os Estados nacionais vêm sofrendo (CASSASSUS, 2001). O papel do Estado ganha destaque neste debate frente à isenção dos Estados nacionais sobre assuntos de seu interesse, em favor de agentes privados ou organizações de origem transnacional (BENDRATH; GOMES, 2010).

O que o estreitamento destas relações significa? E ainda: como isto se materializa no campo da educação profissional brasileira?

As muitas transformações sofridas pela sociedade capitalista nos períodos pós-primeira e segunda guerras mundiais caminharam no sentido de conferir determinada autoridade a organismos que se colocaram acima dos interesses de qualquer nação mundial na disputa cotidiana por legitimação de poder econômico e político dentro da lógica de mundialização. Neste sentido, no século XXI

Os organismos internacionais lançam mão de novas estratégias de ação, tanto na condução da política econômica quanto na conformação social dos países. As “novas funções do Estado” envolvem desde a gestão das pequenas reformas para implantar as grandes reformas (BANCO MUNDIAL, 1997) até a formulação de uma nova conformação social (MELO, 2005, p. 73).

Sabendo que as políticas educacionais podem ser elemento de hegemonia na disputa pela efetivação da concepção de mundo que traduzem (MELO, 1998), faz-se imperativa uma reflexão sobre o receituário internacional para a educação nos países de capitalismo periférico.

O apelo à participação da sociedade civil como eixo central no processo de “desenvolvimento” de um país marca, sem sombra de dúvidas, o discurso dos principais organismos internacionais que influenciam as tomadas de decisões ligadas às políticas sociais no cenário atual. Isto também vale para o campo da educação: partindo do pressuposto de que a própria vida social acaba por ser estranhada e alienada nesta sociedade (FRIGOTTO, 1998), é possível inferir que a educação não escapa a esta lógica.

No caso do Brasil, a implementação das políticas neoliberais – que ganham força nos anos 1990 – desembocou na transformação das políticas sociais em programas emergenciais, muitas vezes descontínuos e insuficientes no processo de garantia de direitos subjetivos (MARANHÃO, 2011). O Brasil Profissionalizado se coloca neste cenário e, por meio de seus sustentáculos, está inserido em um projeto maior de sociabilidade e de formação dos trabalhadores brasileiros.

3.3 O Brasil Profissionalizado em nível nacional

Antes de enveredarmos por análises em torno das especificidades das experiências ligadas à implementação do Programa Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas (no próximo capítulo), faz-se importante atentarmos para o panorama mais geral da materialização deste programa no país. Buscaremos, então, neste tópico, visualizar tal panorama nacional com base em dados nacionais disponibilizados pelo MEC e pela Plataforma de Gestão de Indicadores/Governo Federal, e ainda observar as conclusões de experiências relativas ao Brasil Profissionalizado nos estados do Pará, Paraná e Rio Grande do Norte⁶³.

Analisemos, pois, a partir de agora, os dados relativos a este programa, a fim de compreender a configuração do Brasil Profissionalizado no país, com vistas a identificar suas prioridades, estados beneficiados, alocação de recursos e possíveis avanços acarretados a partir da implementação de tal programa.

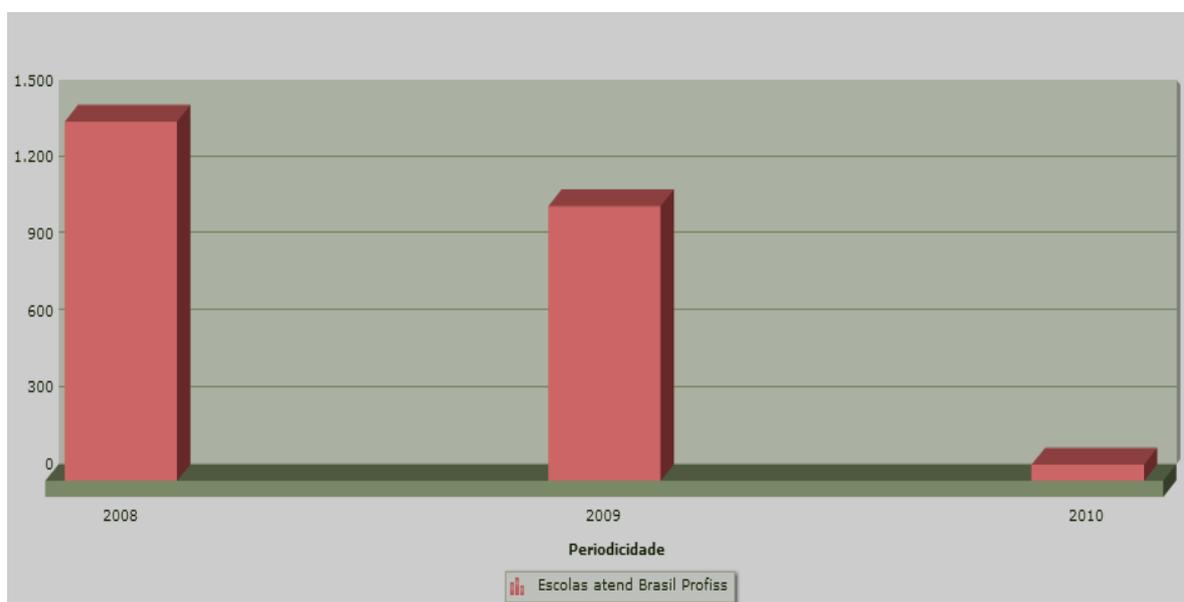
Partamos, inicialmente, de uma análise comparativa de Cêa (2011) entre o PROEP e o Brasil Profissionalizado: “Considerando a quantidade de projetos, o Programa Brasil

⁶³ Estes estados foram elencados por existirem produções acadêmicas sobre as experiências com o referido programa. O estado do Rio de Janeiro, por exemplo, não possui produção sobre o tema, mas é possível conferir uma entrevista sobre as dificuldades deste estado no estabelecimento do convênio com o Brasil Profissionalizado com o Subsecretário de Gestão da Rede e de Ensino (SUGEN), Antonio José Vieira de Paiva Neto: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/especial.asp?EditeCodigoDaPagina=1859>.

Profissionalizado supera o PROEP⁶⁴ e chega perto dos recursos envolvidos neste último” (CÊA, 2011, p. 8). No exercício de reflexão acerca de tal consideração, bem como da própria caracterização do programa aqui investigado, tratemos, a partir de então, da abrangência e, posteriormente, dos recursos no âmbito do Brasil Profissionalizado.

Quanto à quantidade de escolas atendidas pelo Programa Brasil Profissionalizado em todo o território nacional, temos o seguinte panorama:

Gráfico 1 – Escolas atendidas pelo Programa Brasil Profissionalizado/2008-2010



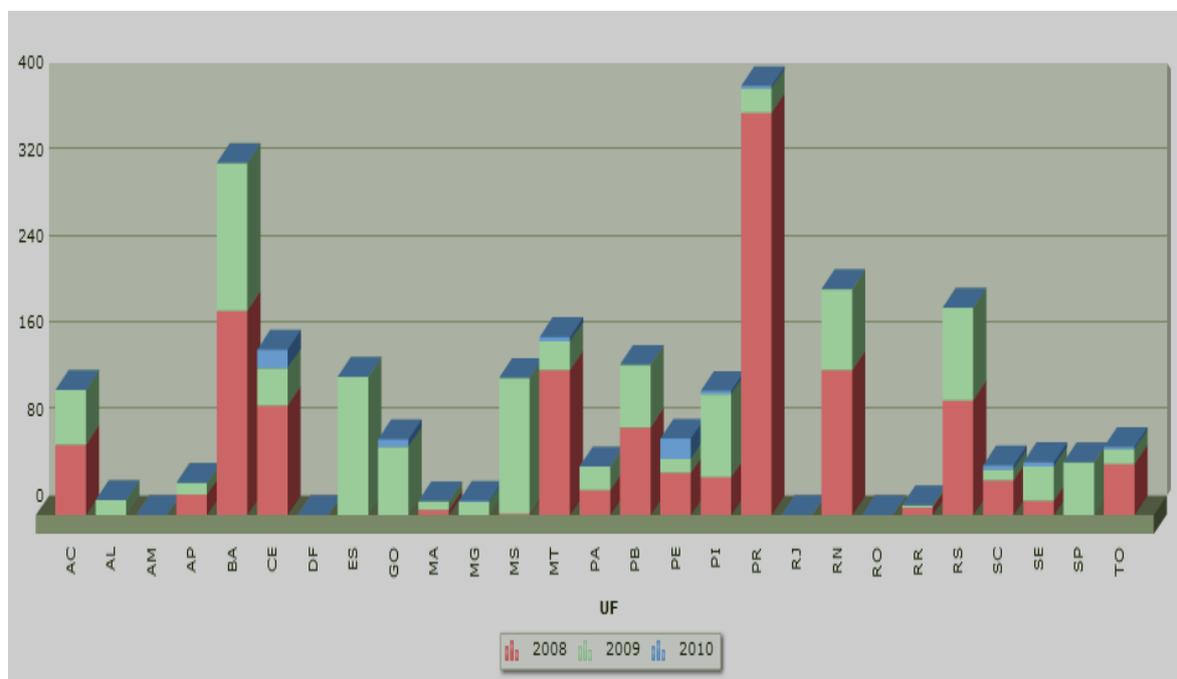
Fonte: Plataforma de Gestão de Indicadores (2011).

O atendimento às escolas, no âmbito do Brasil Profissionalizado, apresenta uma queda entre o período apresentado: em 2008 foram 1402 escolas atendidas no Brasil inteiro; em 2009, esse número cai para 1073, representando uma queda de, aproximadamente, 23%; em 2010 foram atendidas 63 escolas – o que nos possibilita afirmar que, entre 2008 e 2010, o percentual de recuo no número de escolas atendidas pelo Brasil Profissionalizado ultrapassa os 95%. Faz-se importante lembrar que estes números relativos às escolas atendidas englobam todas as frentes de atendimento do programa, a saber: infraestrutura, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas e formação de professores (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO,

⁶⁴ O Proep foi criado em 1997 pelo governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para expandir a oferta de cursos de formação de trabalhadores no país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005). “A lógica do PROEP, para a rede federal, foi a de reestruturá-la desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade de auto financiamento [...] Apesar de não compartilhar com essa fúria privatizante que transferiu grande parte do patrimônio público nacional à iniciativa privada a baixos custos, reconhecemos que a reforma da EP e o PROEP são extremamente coerentes com essa lógica, de forma que se os analisamos a partir dessa perspectiva os encontramos muito eficientes” (MOURA, 2005, p. 62).

2007). Vejamos como estes dados se apresentam quando observados de forma a contemplar cada um dos estados brasileiros:

Gráfico 2 – Escolas atendidas pelo Programa Brasil Profissionalizado por estado da federação/2008-2010



Fonte: Plataforma de Gestão de Indicadores (2011).

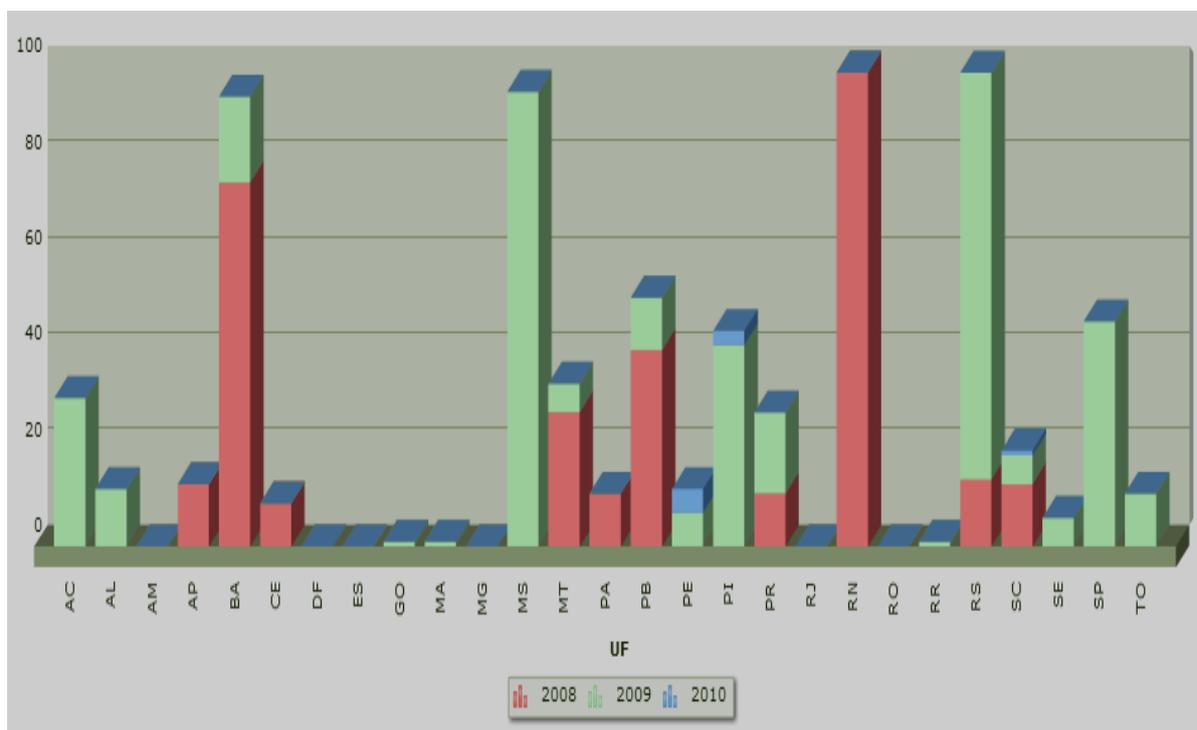
Alguns estados se destacam em função do alto número de escolas atendidas por este programa, nomeadamente: Paraná (372 escolas em 2008, 23 em 2009 e 2 em 2010); Bahia (189 escolas em 2008 e 137 em 2009); Rio Grande do Norte (134 escolas em 2008 e 75 em 2009); Rio Grande do Sul (com 106 em 2008 e 86 em 2009). Em contrapartida, temos estados que não tiveram escolas atendidas em nenhum destes anos⁶⁵, são eles: Amazonas, Distrito Federal, Rio de Janeiro e Rondônia. No caso específico do estado de Alagoas, temos o seguinte: só houve escolas atendidas pelo programa em 2009, sendo 14 escolas.

Indo além destes dados, interrogamos os próprios números até aqui apresentados, a fim de compreender o que eles ainda têm a revelar: quantas escolas foram contempladas com reformas ou ampliações? Quantas escolas de educação profissional foram construídas? Os gráficos a seguir dão conta de nos apresentar o cenário de cada estado brasileiro no que se refere à materialidade do Brasil Profissionalizado por meio das construções, reformas e ampliações das escolas destinadas a ofertar educação profissional nos moldes do decreto e

⁶⁵ Faz-se importante lembrar que, mesmo não tendo escolas atendidas, não significa que estes estados não tenham aderido ao Compromisso Todos pela Educação ou ao Programa Brasil Profissionalizado.

resoluções que sustentam o programa estudado. Iniciemos com informações sobre escolas reformadas e/ou ampliadas, conforme indica o Gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3 – Escolas reformadas/ampliadas no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado por estado da federação/2008-2010



Fonte: Plataforma de Gestão de Indicadores (2011).

O Gráfico 3 – Escolas reformadas/ampliadas no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado por estado da federação/2008-2010 – permite visualizar, de imediato, que 2008 e 2009 foram os anos em que a questão da estrutura física das instituições de educação profissional foi priorizada. A partir do Programa Brasil Profissionalizado, foram reformadas ou ampliadas, respectivamente, 367 escolas em 2008, 397 em 2009 e 9 em 2010 – ou seja, entre 2008 e 2010, foram reformadas ou ampliadas 773 escolas no Brasil inteiro. Os picos positivos destes números referem-se aos seguintes estados: Rio Grande do Norte, com 99 escolas em 2008; no Rio Grande do Sul, 14 escolas em 2008 e 85 em 2009; em Mato Grosso do Sul, 95 escolas em 2009; e Bahia com 76 escolas em 2008 e 18 em 2009. O estado que estudamos nesta pesquisa – Alagoas – aparece com 12 escolas reformadas ou ampliadas, todas em 2009. De outro lado, temos os seguintes estados que não tiveram escolas reformadas ou ampliadas: Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rondônia.

Analisemos, pois, a complementaridade destes dados no que diz respeito à construção de novas escolas no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado, por meio do Gráfico 4 – Novas escolas construídas no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado por estado da federação/2008-2010:

Gráfico 4 – Novas escolas construídas no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado por estado da federação/2008-2010



Fonte: Plataforma de Gestão de Indicadores (2011).

Em todo o território nacional, via Brasil Profissionalizado, foram construídas 183 novas escolas, sendo: 46 em 2008, 83 em 2009 e 54 em 2010. O estado do Ceará desponta como o estado onde se construiu mais escolas por meio deste programa; ali foram 20 escolas em 2008 e 17 em 2010. Em uma ordem que vai do maior ao menor número de escolas construídas, temos: em Mato Grosso, 10 escolas em 2008, 5 em 2009 e 4 em 2010; no Paraná, 10 em 2008, 6 em 2009 e 2 em 2010; em Pernambuco, 1 escola em 2009 e 14 em 2010; em Minas Gerais, 12 em 2009 e 1 em 2010; no Maranhão foram 5 escolas em 2008 e 7 em 2009; no Rio Grande do Norte, 10 escolas em 2009; em Goiás, 1 em 2009 e 7 escolas em 2010; em Santa Catarina, 1 em 2008, 4 em 2009 e 3 em 2010; no Acre, 6 escolas em 2009; em Tocantins, 3 escolas em 2009 e 2 em 2010; Sergipe teve 1 escola em 2009 e 4 em 2010; Alagoas e São Paulo aparecem com 2 escolas em 2009 cada um dos estados; Roraima e Rio Grande do Sul possuem 1 escola em 2009 cada. Os estados que não foram contemplados com

construções de novas escolas, entre 2008 e 2010, foram: Amazonas, Amapá, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Paraíba, Rio de Janeiro e Rondônia.

Retomando o papel de acompanhamento e auxílio técnico do MEC no interior do Brasil Profissionalizado, vale a pena ressaltar que para os dois tipos de convênios o ministério em questão disponibiliza em sua página eletrônica os seguintes documentos: modelo de laboratórios e manual de preenchimento da situação escolar⁶⁶; orientações técnicas aos estados, projeto de arquitetura executivo padrão, projetos complementares opcionais, maquete eletrônica e escola padrão II⁶⁷.

O panorama nacional revelado pelos dados que apresentamos até o momento demonstra a supermacia das ações voltadas para reformas e ampliações de escolas já existentes nas redes estaduais e municipais do país: do total de 956 convênios celebrados entre 2008 e 2010, no âmbito do Brasil Profissionalizado, temos 773 escolas reformadas ou ampliadas – o que equivale a um total de 81% – e 183 convênios relacionados à construção de novas escolas (19% do total). O questionamento que emerge destes números é expresso na seguinte elaboração: em que medida estas reformas, ampliações e construções impactam a criação ou incremento das redes estaduais de educação profissional, a depender da realidade de cada estado da federação?

Continuemos a avançar na análise dos dados relativos ao Brasil Profissionalizado em nível nacional, considerando a evolução do financiamento ocasionado por este programa. O Governo Federal, juntamente com o MEC estabeleceram uma meta de investir R\$ 900 milhões de reais no período relativo ao primeiro quadriênio de atuação do Brasil profissionalizado (2008-2011). Vejamos, então, na Tabela 4 – Valores dos convênios do Programa Brasil Profissionalizado por estado – 2008-2011 –, como estes números foram distribuídos pelos estados da federação:

⁶⁶ Ambos disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13790&Itemid=993.

⁶⁷ Estes podem ser encontrados em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16355&Itemid=1011.

Tabela 4 – Valores dos convênios do Programa Brasil Profissionalizado por estado – 2008-2011

UF	2008	2009	2010	2011	Total do convênio (R\$ milhões)	%
CE	124.241.567	5.016.117,90	102.000.000,00	45.884.177,91	277.141.862,73	14,84
PR	126.232.852	54.865.348,64	18.550.670,60	0,00	199.648.871,00	10,7
SP	0,00	65.304.573,16	0,00	110.981.715,22	176.286.288,38	9,44
PE	803.940	8.544.728,71	79.656.694,67	37.620.186,35	126.625.504,73	6,8
RN	64.445.387	59.676.546,88	0,00	0,00	124.121.934,23	6,64
MT	43.540.834	35.408.015,01	6.781.947,79	0,00	85.730.796,64	4,6
SC	18.566.200,82	29.424.343,69	18.491.515,29	0,00	66.482.059,80	3,6
MG	0,00	70.898.329,74	5.814.801,99	14.401.622,62	91.114.754,35	4,87
PA	18.226.164,76	63.913.197,22	0,00	0,00	82.139.361,98	4,4
BA	62.367.058,97	9.830.877,23	0,00	0,00	72.197.936,20	3,9
PB	18.459.844,59	9.735.103,54	0,00	44.967.612,67	73.162.560,80	3,91
PI	3.419.740,70	44.386.785,48	1.767.922,27	10.647.257,70	60.221.706,15	3,22
RS	15.760.325,17	38.290.874,36	0,00	0,00	54.051.199,53	2,9
MS	290.674,33	67.159.706,35	0,00	0,00	67.450.380,68	3,61
AC	3.208.614,33	53.219.181,07	0,00	0,00	56.427.795,40	3,02
GO	0,00	4.844.543,48	532.688,66	41.568.772,68	46.946.004,82	2,51
SE	871.624,33	22.406.225,72	22.866.974,84	0,00	46.144.824,89	2,5
MA	16.587.469,88	22.562.362,94	0,00	0,00	39.149.832,82	2,1
TO	2.863.206,00	25.462.026,14	6.931.089,35	0,00	35.256.321,49	1,9
DF	0,00	0,00	0,00	29.999.937,00	29.999.937,00	1,6
ES	0,00	3.122.844,33	0,00	22.584.676,32	25.707.520,65	1,37
AL	0,00	18.428.542,27	0,00	0,00	18.428.542,27	1,0
RR	433.860,00	7.380.717,30	0,00	0,00	7.814.577,30	0,41
AP	4.768.243,18	354.970,00	0,00	0,00	5.123.213,18	0,27
Total	525.087.606,93	720.235.961,16	263.394.260,46	358.655.958,47	1.867.373.787,02	100

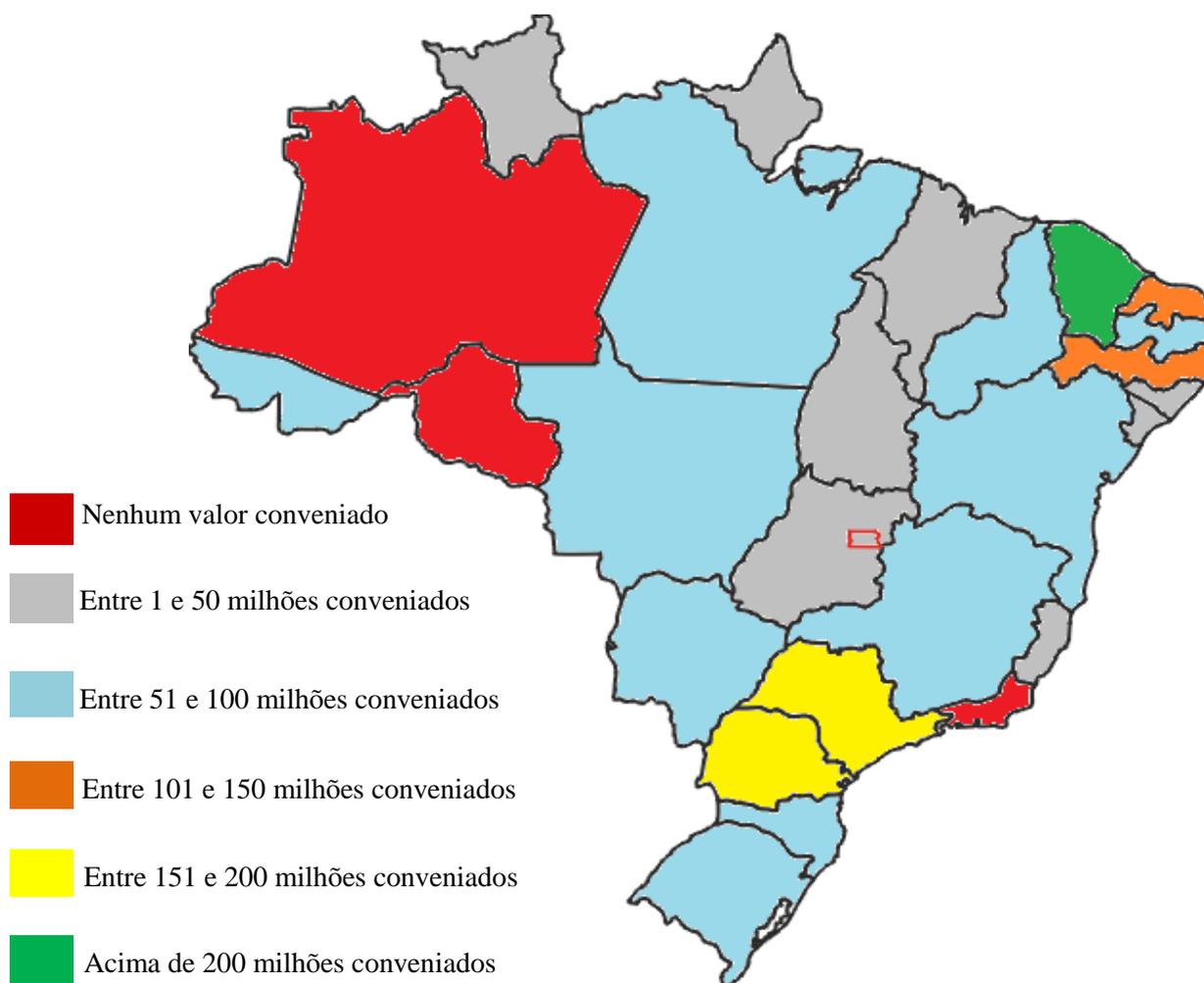
Fonte: NASCIMENTO (2012, p. 144).

Uma leitura atenta destes dados revela alguns elementos interessantes para a nossa discussão, a saber: adesão progressiva dos estados ao programa; variação dos investimentos ao longo deste primeiro quadriênio; participação de cada estado no total de recursos dispostos até 2011 no âmbito do Brasil Profissionalizado.

Observemos que, em 2008, os estados que já estabeleciam convênios neste programa contabilizavam dezoito: Pará, Acre, Tocantins, Roraima, Amapá – da região Norte; Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Bahia, Paraíba, Piauí, Sergipe e Maranhão – da região

Nordeste; Mato Grosso e Mato Grosso do Sul – da região Centro-Oeste; Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul – da região Sul. Fica evidente a ausência de estados da região Sudeste no primeiro ano de atuação do programa, bem como o caso de Alagoas, que foi o único estado da região Nordeste a não receber recursos do programa neste primeiro ano. Segundo o MEC⁶⁸, em julho de 2009 todos os estados da federação e do Distrito Federal já tinham aderido ao Brasil Profissionalizado. O fato de cada estado receber repasses em determinados anos está relacionado com a finalização de seus planos de expansão. Vejamos, portanto, como estes dados se expressam por meio da Figura 3, que apresenta a distribuição espacial do financiamento via Brasil Profissionalizado no período de 2008 a 2011:

Figura 3 – Distribuição espacial do financiamento via Brasil Profissionalizado/2008-2011



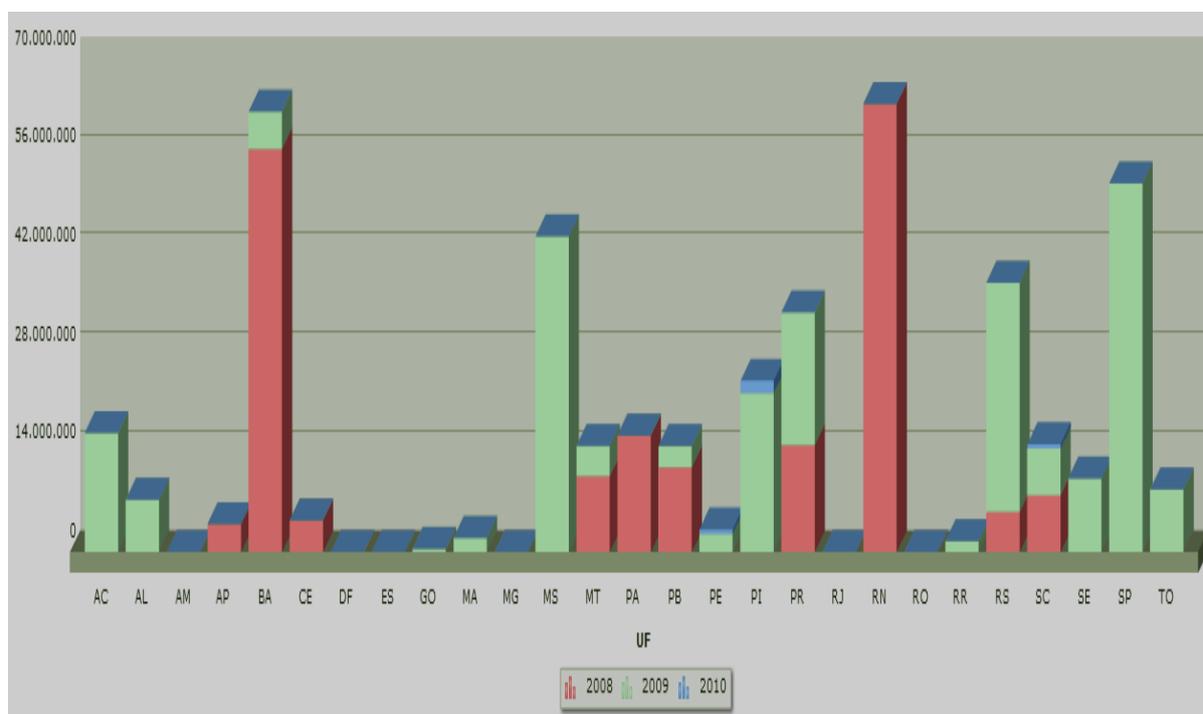
Fonte: A autora (2014), com base nos dados de Nascimento (2012).

⁶⁸ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13858&Itemid=86.

Aprofundando ainda mais esta discussão acerca do financiamento, é possível atentarmos para as frentes de destinação das verbas do Brasil Profissionalizado. Ateremo-nos, adiante, às seguintes frentes: ampliações e reformas, aquisição de recursos pedagógicos e construções de novas escolas.

O Gráfico 5 – Valor conveniado para ampliações/reformas no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado por estado da federação/2008-2010 –, apresentado a seguir, traz os dados relativos aos investimentos no âmbito das reformas e ampliações proporcionadas pelo Brasil Profissionalizado:

Gráfico 5 – Valor conveniado para ampliações/reformas no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado por estado da federação/2008-2010



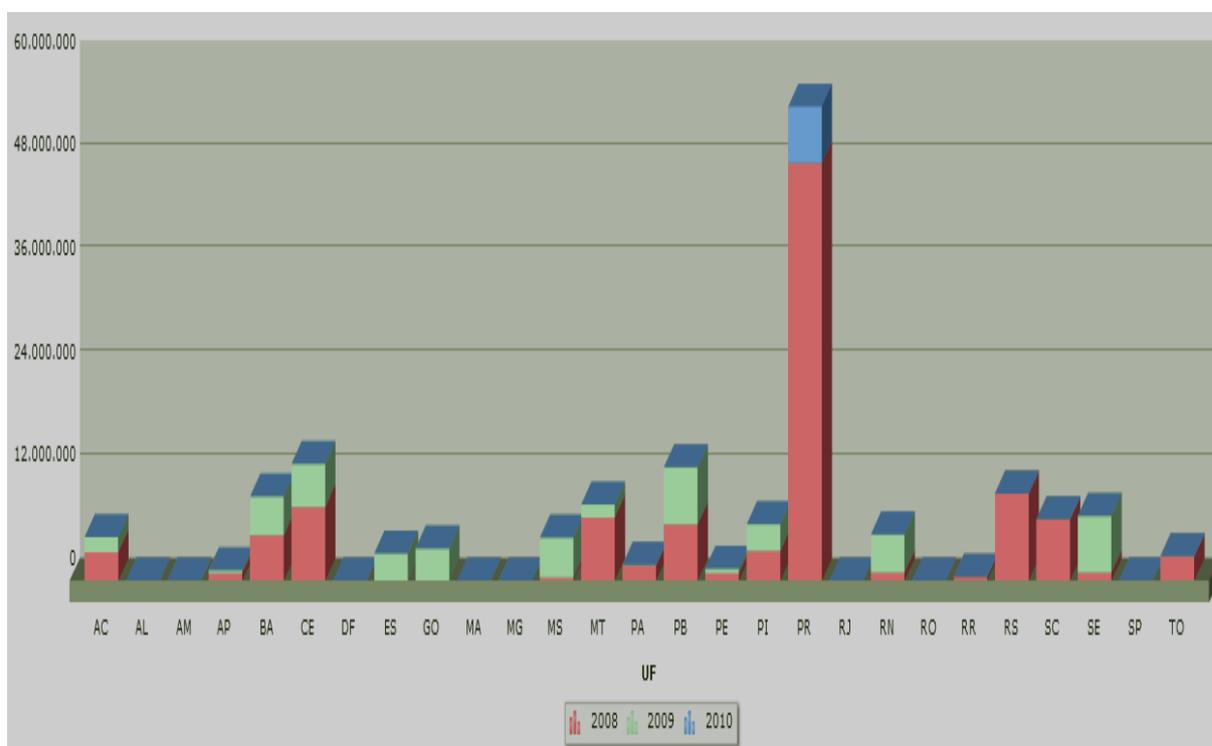
Fonte: Plataforma de Gestão de Indicadores (2011).

Em 2008 foram conveniados pouco mais de R\$ 231 milhões para reformas e ampliações das escolas contempladas em todo o Brasil; em 2009, este número passa para mais de R\$ 240 milhões; e em 2010 este número cai para R\$ 24 milhões. A supremacia dos estados que apresentaram alto número de escolas reformadas ou ampliadas se confirma quando observamos os recursos destinados a tais ações: Rio Grande do Norte, com R\$ 63.558.994,36

em 2008; Bahia, com R\$ 57.129.000,00 em 2008 e R\$ 5.336.743,54 em 2009; São Paulo⁶⁹, com R\$ 52.270.064,91 em 2009; Mato Grosso do Sul, com R\$ 44.800.579,77 em 2009; Rio Grande do Sul, com R\$ 5.663.414,85 em 2008 e R\$ 32.547.182,45 em 2009. Os estados que não receberam verbas para ampliar ou reformar suas escolas, por meio do Brasil Profissionalizado, foram: Amazonas, Distrito Federal, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rondônia. O estado de Alagoas recebeu R\$ 7.428.542,27 no ano de 2009 para reforma e ampliação de suas escolas contempladas pelo Brasil Profissionalizado. Considerando os recursos investidos em estados da região Nordeste, Alagoas ficou a frente apenas de Maranhão e Pernambuco.

No que diz respeito aos investimentos em recursos pedagógicos pelo programa em questão, demonstrados no Gráfico 6 a seguir, que trata dos valores utilizados para a aquisição de tais recursos, temos o seguinte cenário:

Gráfico 6 – Valor conveniado para aquisição de recursos pedagógicos no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado por estado da federação/2008-2010



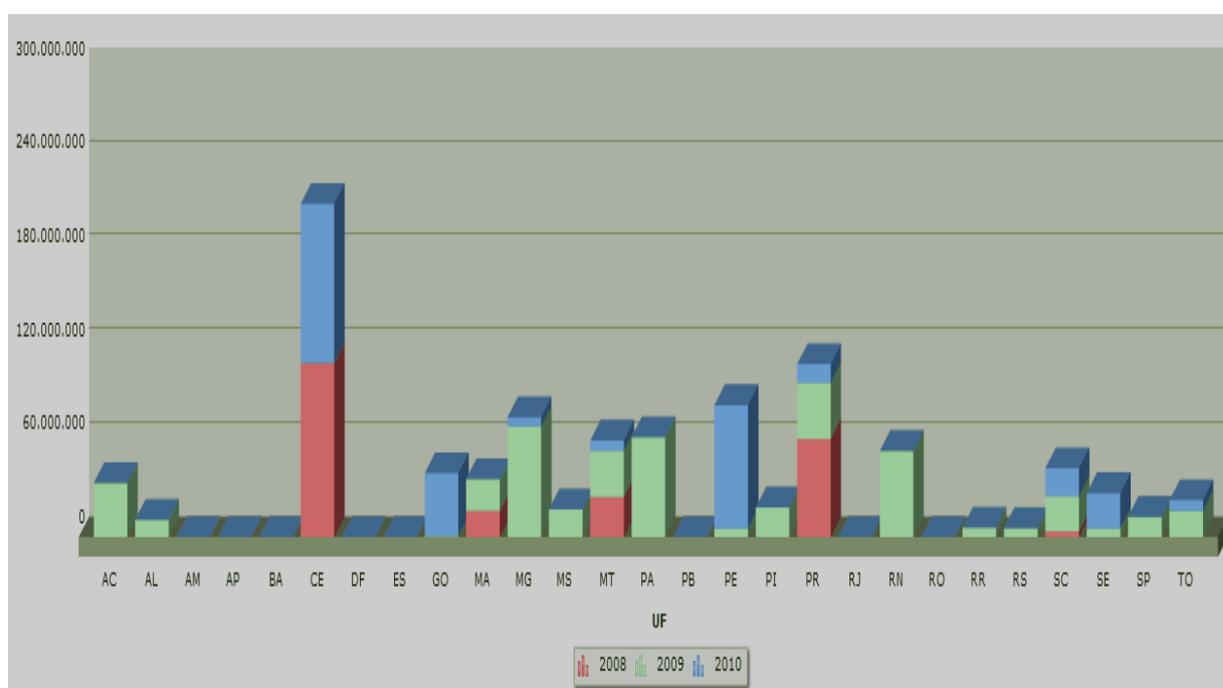
Fonte: Plataforma de Gestão de Indicadores (2011).

⁶⁹ São Paulo não aparece como um dos estados com o maior número de escolas reformadas ou ampliadas. A sua aparição aqui como um dos que mais recebeu financiamento para estas ações nos indica que o estado acabou por investir muito dinheiro em um número não tão grande de escolas quanto os demais estados.

Entre 2008 e 2010, o valor total conveniado para a aquisição de recursos pedagógicos no país inteiro foi de R\$ 161.376.920,08, sendo: R\$ 108.582.321,89 conveniados em 2008; R\$ 46.253.514,19 em 2009, uma queda de 57% em relação ao ano anterior; e R\$ 6.551.084,00 em 2010, uma queda de 86% em relação ao ano anterior e de 94% em relação a 2008. O estado do Paraná se destaca de forma acentuada quando o quesito é a destinação de verbas para a compra de recursos pedagógicos via Brasil Profissionalizado: o estado recebeu R\$ 48.424.821,51 em 2008 e R\$ 6.551.084,00 em 2010 – o que representa, aproximadamente, 34% do valor total destinado à aquisição de recursos pedagógicos no país inteiro. O estado de Alagoas, juntamente com Amazonas, Distrito Federal, Maranhão, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rondônia, não receberam qualquer financiamento para compra de recursos pedagógicos.

Por fim, destrinchemos os recursos destinados à construção de novas escolas Brasil a fora no âmbito do programa aqui estudado:

Gráfico 7 – Valor conveniado para construção de novas escolas no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado por estado da federação/2008-2010



Fonte: Plataforma de Gestão de Indicadores (2011).

Em 2008 foram destinados R\$ 219.471.592,68 para estas construções; no ano seguinte há uma elevação deste montante, e em 2009 temos R\$ 433.494.614,35; em 2010 o valor passa para R\$ 293.536.100,50 – o que totaliza R\$ 946.502.307,53 de reais destinados à construção de escolas novas pelo Brasil Profissionalizado neste período. O ápice destes dados deve-se ao

estado do Ceará, a saber: foram repassados R\$ 111.269.760,80 em 2008 e R\$ 102.000.000,00 em 2010; este estado, portanto, abarcou 23% do total dos recursos destinados a todo país para a construção de novas escolas.

Oito estados não foram contemplados com financiamento para ações de construção de escolas novas pelo Brasil Profissionalizado, são eles: Amazonas, Amapá, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Paraíba, Rio de Janeiro e Rondônia. Ao estado que constitui nosso foco de investigação, Alagoas, foram destinados R\$ 11.000.000,00 de reais, em 2009, visando à execução de novas escolas neste estado.

Frente a estes dados, o exercício analítico de investigar o Programa Brasil Profissionalizado vai além dos números e, por isso, vale a pena conferir como algumas experiências estão sendo materializadas e refletidas em outros estados antes de adentrarmos nas especificidades da experiência alagoana.

A dissertação de Nascimento (2012), que se preocupa em investigar o financiamento da educação profissional no estado do Pará por via do Programa Brasil Profissionalizado, apontou conclusões importantes desta experiência: o favorecimento de uma nova orientação na gestão do ensino profissional na rede estadual paraense; a construção teórica de uma política pública de ensino profissional técnico, assentada na concepção de educação integral; o impulso do planejamento, reorganização da estrutura física e pedagógica das escolas de ensino profissional no Pará; o aumento dos investimentos do governo do estado do Pará no ensino profissional; a valorização da educação profissional. Mesmo reconhecendo as limitações de qualquer programa para sanar as problemáticas históricas daquele estado na área da educação profissional, o estudo de Nascimento (2012) apontou como um programa de financiamento (como o Brasil Profissionalizado) conseguiu modificar um panorama predominantemente privatista que dominava o estado do Pará e sua secretaria de educação há décadas. O movimento de descentralização proporcionado por este programa é problematizado em seu estudo por meio de uma reflexão que levanta o debate em torno da manutenção das escolas construídas e reformadas via Programa Brasil Profissionalizado por parte dos estados. A escassez de recursos em muitos municípios e estados brasileiros é apontada, então, como um problema a ser enfrentado, inclusive no caso do estado do Pará.

Bezerra (2012), por sua vez, não toma o Brasil Profissionalizado, especificamente, como objeto de investigação, porém, ao analisar a formação continuada de professores que atuam na educação profissional no Paraná, a autora acaba por trazer à tona uma experiência formativa proporcionada pelo programa Brasil Profissionalizado naquele estado: o curso de especialização para gestores das redes estaduais de ensino. Esta pesquisa levanta questões

importantes no que se refere à problemática das oportunidades formativas para professores e gestores que atuam na educação profissional. A parceria entre a Secretaria Estadual de Educação do Paraná e o MEC é apontada como um elemento positivo desta experiência e o Programa Brasil Profissionalizado é entendido, nesta discussão, como uma expressão do avanço da preocupação do governo federal com os rumos da educação profissional no país.

Além destes estudos, o texto de Silva et. al. (2011) nos apresenta uma experiência do Brasil Profissionalizado em uma escola estadual no Rio Grande do Norte. No estudo em questão o objeto é o próprio programa Brasil Profissionalizado: pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica se complementam em um movimento que busca compreender os mecanismos acionados para a viabilização do ensino médio integrado na escola lócus de investigação. Os autores reconhecem a importância do reconhecimento legal da possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional. Contudo, mesmo frente a um programa que privilegia este aspecto, o mesmo é problematizado: as dificuldades de implementar esta integração na escola estudada são apontadas – desde a questão da estrutura física até à formação de docentes qualificados –; busca-se também compreender o papel que vem sendo cumprido pelo Brasil Profissionalizado no sentido de minimizar tais dificuldades; e, por fim, o próprio Brasil Profissionalizado é entendido, pelos autores, como uma política controlada pelas necessidades do mercado.

O que estas experiências nos mostram, afinal? Que relações podem ser estabelecidas com o estado de Alagoas? A verdade é que estes trabalhos revelam elementos significativos – mesmo inscritos em realidades bastante específicas – na busca por compreender o Brasil Profissionalizado.

Os exercícios realizados neste capítulo vão desde o entendimento histórico do Brasil Profissionalizado até a sua materialização em âmbito nacional, passando pela compreensão de experiências de estudos já realizados anteriormente. Desse modo, os dados apresentados e analisados neste capítulo expressam, pois, a materialização de um processo que estamos tentando apreender, o qual tem início a partir da instauração do programa em nível nacional, passa pelos procedimentos relativos à implementação do Brasil Profissionalizado em Alagoas e culmina na avaliação do primeiro quadriênio que serve de marco temporal para a nossa pesquisa. Partindo do pressuposto, então, de que estes dados ainda não são suficientes para apreender as especificidades do caso alagoano, aventuramo-nos ainda mais, no próximo capítulo, no aprofundamento das questões que se colocam quando olhamos para a realidade social de Alagoas no que se refere à educação dos trabalhadores e à experiência do Programa Brasil Profissionalizado neste estado.

Capítulo IV

Da experiência em terras alagoanas

Em Alagoas há duas coisas que permanecem:
a miséria e o vento do mar (Lêdo Ivo).

A sensibilidade do poeta alagoano o permitiu enxergar não somente o movimento de permanência relacionado às belezas naturais de Alagoas; lado a lado, mar e miséria vão se perpetuando e se tornando marcas deste estado. Se tomarmos o próprio mar como elemento ilustrativo, fica fácil perceber como riqueza e miséria se expressam cotidianamente frente a ele: de um lado temos pessoas que moram em condomínios de luxo em frente ao mar e, de outro, trabalhadores ambulantes, pedintes e crianças de rua. Geograficamente, a proximidade entre estes grupos é visível, porém, socialmente existe um abismo que separa aqueles que gozam do vento do mar e aqueles que nem sequer possuem tempo para isto, pois estão a trabalhar, garantindo o gozo dos primeiros.

Em 1970, Alagoas era habitada por pouco mais de 630 mil pessoas; este número passou para 2 milhões de habitantes em 2007 (IBGE, 2007) e para mais de 3 milhões em 2010 (IBGE, 2010). A urbanização do estado ocorreu, com especial destaque para Maceió, em função das migrações internas, do interior para a capital, as quais foram motivadas pelo processo de mecanização das usinas de cana-de-açúcar (CARVALHO, 2008). Entretanto, a população das cidades alagoanas enfrentam problemas relacionados às oportunidades de formação, emprego e renda. Carvalho (2008) nos ajuda a compreender este quadro:

O processo de urbanização em Alagoas não foi realizado pela atração das oportunidades nas novas empresas e, por isso, esse aumento espetacular de população nas cidades fez crescer dois setores urbanos distintos: o primeiro é o da economia informal, principalmente na área de serviços e comércio, concentrada nos bairros periféricos da capital e nas cidades do interior [...] A economia informal emprega ou dá ocupação a dois de cada três trabalhadores urbanos em Alagoas; o segundo, são os marginalizados, a população que sobrevive de atividades irregulares (CARVALHO, 2008, p. 5-6).

Este cenário nos provoca a refletir acerca da situação dos trabalhadores alagoanos. Demografia, habitação, condições de vida, emprego, renda e educação são exemplos de elementos que ganham centralidade quando nos propomos a analisar o cotidiano desta população. O nosso recorte nesta investigação nos direciona para o enfrentamento das problemáticas em torno da educação dos trabalhadores alagoanos, porém, há que não se

perder de vista a intrínseca relação entre todos estes elementos da vida social.

Especificamente sobre a nossa área de estudo, é possível observar, com certa facilidade, o quanto a literatura acadêmica alagoana ainda enfrenta a problemática de carência de material com relação à área da educação profissional. Poucos trabalhos conseguem traçar panoramas históricos mais gerais sobre a educação em Alagoas e, com isso, tangenciam a discussão acerca da formação dos trabalhadores desta terra (COSTA, 1931; DUARTE, 1961; SILVA, 2010). Frente a esta constatação – oriunda da revisão de literatura – o desafio de compreender a materialidade de uma política pública neste estado ganha força à medida que a aproximação com o objeto pesquisado faz emergir questões relativas às especificidades de Alagoas: sua história, sua formação social e também as desigualdades sociais e educacionais que marcam este estado.

O exercício investigativo de cercar o Programa Brasil Profissionalizado no âmbito de Alagoas possibilitou, de forma concomitante, um olhar para a situação atual da educação profissional no estado, bem como a complementação – digamos assim – deste olhar com a busca pelas raízes histórico-sociais do lugar que a educação do trabalhador ocupou na sociedade alagoana. Neste sentido, antes de aventurarmo-nos pelo panorama atual no qual o Brasil Profissionalizado encontra-se inserido, analisemos um breve retrato da educação profissional no contexto alagoano. Este é o movimento que marca o primeiro tópico deste capítulo.

4.1 Educação profissional em Alagoas: discussões necessárias

No estado de Alagoas, a instrução pública ganhou notoriedade e espaço no âmbito das decisões políticas somente no século XIX: em 1833 havia dezoito propostas, relacionadas à criação de instituições e cursos de educação, registradas no livro do Conselho Geral da Província, porém, todas se encontravam canceladas (DUARTE, 1961). As disputas e os projetos, no âmbito da Câmara Municipal das Alagoas, continuaram a se materializar nos anos seguintes e o modelo do Liceu Pernambucano foi tomado como referência para tais disputas. Somente em 1849 foi criado o Liceu Provincial de Alagoas. Sobre este fato, Duarte (1961) nos contextualiza:

Foi a firme determinação do Presidente Cel. Antônio Nunes de Aguiar, sancionando a Lei provincial n.106, de 5 de maio de 1849, que pôs fim aos entraves, centralizando o ensino público no Liceu provincial, sediado em Maceió. Estava,

enfim criado o Liceu. Sem dúvida, o funcionamento do Liceu ensejou maiores perspectivas ao ensino público na província, estimulando, apressando e possibilitando a formação de novos valores na comunidade [...] (DUARTE, 1961, p. 18).

A educação profissional acompanhou a regulamentação e o boom de instituições de ensino profissional do tipo asilar do século XIX no Brasil⁷⁰ (RIZZINI, 2004). Os estados do Pará, São Paulo e Piauí foram pioneiros no estabelecimento de instituições deste tipo – seguiram-se a eles: Alagoas em 1854, Ceará e Sergipe em 1856, Amazonas em 1858, Rio Grande do Norte em 1859 e Paraíba em 1865 (CUNHA, 2005).

O ensino de ofícios foi tomado, então, como medida para evitar que as crianças desvalidas viessem a se tornar futuros vadios ou parasitas sociais. Atentemos para as palavras do presidente da província de Alagoas à época:

Com essa denominação possuem já algumas de nossas provincias casas de educação para orfãos desvalidos, que nellas aprendem a ler, escrever e contar, musica vocal e intrumental e uma das artes mecanicas. Entendo que muito nos conviria um estabecimento de semelhante natureza; pois que seria elle, alem de uma instituição de caridade, um viveiro de artistas esclarecidos que poderam prestar a vossa provincia os mais valiosos serviços. A miseria desprotegida, senhores, e um mal que deve ser quanto for possivel nullificado por aquelles que exercem, como vós, a nobre missão de legisladores (RELATÓRIO, 1854 apud SILVA, 2010, p. 42).

Esta proposta do presidente logo foi aceita e, no mesmo ano, por meio da lei provincial n°. 234 de sete de abril de 1854, criou-se o Colégio de Educandos Artífices de Alagoas, na cidade de Maceió⁷¹. Em 1859 este colégio passou a ser uma escola agrícola e, em 1961, pela Lei n°. 371, de 5 de Julho, foi extinto.

Estas duas experiências, ainda no Império brasileiro, demonstram como se davam as relações sociais e educacionais no estado de Alagoas em pleno século XIX: o Liceu Alagoano, com todas as reformas estruturais, curriculares e de recursos humanos que sofreu, teve como marca principal uma educação propedêutica, de caráter humanista e elitista que negava qualquer tipo de aplicação “prática” dos conhecimentos ali privilegiados; o Colégio de Educandos Artífices, por sua vez, ao tomar como principal objetivo o confinamento das crianças indesejadas, deixou o ensino de ofícios em segundo plano, como uma atividade complementar sem muita importância.

⁷⁰ Segundo Rizzini (2004), estas instituições eram de origens diversas, a saber: governamental (provincial, algumas com incentivo do governo central); religiosa (ordens religiosas); particular (filantropos ou empresários); mista (particulares ou religiosas com subvenção governamental).

⁷¹ Recomendamos a leitura de Silva (2010) para aprofundar a discussão acerca desta instituição em Alagoas.

Nos primeiros anos da República, em Alagoas deparamo-nos com o aprofundamento desta diferenciação entre educação humanística e educação profissional. Em 1910, foi criado o Aprendizado Agrícola de Satuba, uma instituição concebida para proporcionar aprendizagem de um ofício aos jovens em situação de risco social. Como indicam Marques, Costa e Bastos (2012, p. 3), “[...] esses jovens passavam três anos no internato, sendo o primário de um ano e o secundário de dois, cujo ensino estava voltado para os preceitos do campo”. No final da década de 1920, no entanto, o ensino agrícola encontrava-se abandonado no estado (COSTA, 1931). Além deste abandono, outra expressão do lugar ocupado pela educação dos trabalhadores em Alagoas é apresentada por Costa (1931): trata-se das despesas estaduais com a educação de 1921 a 1930, conforme apresenta o Quadro 2:

Quadro 2 – Despesas estaduais com o ensino/Alagoas (1921-1930)

Ano	Jardim da Infância	Ensino Primário	Ensino Suplementar	Ensino Normal	Ensino Técnico-profissional	Ensino Secundário	Ensino Artístico Liberal
1921	---	536:463\$513	---	52:400\$000	---	91:675\$520	---
1922	---	616:309\$000	---	46:200\$000	---	123:471\$040	---
1923	---	619:769\$000	---	46:200\$000	---	97:635\$520	---
1924	---	675:400\$000	---	53:000\$000	---	109:400\$000	---
1925	---	806:820\$000	---	53:800\$000	---	101:000\$000	---
1926	---	943:600\$000	---	69:800\$000	---	124:220\$000	---
1927	---	1.136:620\$000	---	122:180\$000	---	173:060\$000	---
1928	---	1.003:260\$000	---	117:580\$000	---	171:060\$000	---
1929	---	980:580\$000	---	119:980\$000	---	171:060\$000	---
1930	---	1.084:600\$000	---	133:400\$000	---	183:680\$000	---

Fonte: Adaptado de Costa (1931, p. 92).

Os anos que antecederam a chamada Revolução de 1930, no Brasil, foram marcados por um panorama evidente de prioridade da educação de tipo humanista em Alagoas, fato que se evidencia quando observamos os gastos do estado com cada um dos cursos destacados no Quadro 2 – “Despesas estaduais com o ensino/Alagoas (1921-1930)”. Não existiram despesas com o ensino técnico-profissional – bem como com o Jardim de Infância, Ensino Suplementar ou Ensino Artístico Liberal⁷² – neste período. E ao Ensino Normal⁷³, que funcionava como

⁷² Costa (1931) nos aponta, ainda, que, neste período, o estado de Alagoas não apresentou despesas com o Ensino Superior e, por outro lado, apresentou despesas com Direção de Ensino e Inspeção Escolar.

⁷³ Vale a pena ressaltar que o Ensino Normal era “[...] lecionado inicialmente em dois anos, o curso constava das matérias seguintes, distribuídas por duas cadeiras em cada série: No primeiro ano – 1ª cad. – Aritmética, Geometria e sistema métrico decimal; 2ª cad.- Desenho linear, Caligrafia, método de ensino e suas vantagens comparativas e Catecismo. No segundo ano- 1ª cad., Aritmética, Geometria e sistema métrico decimal; 2ª cad., Noções gerais de Geografia e História do Brasil, especialmente de Alagoas. As matérias do Curso Normal eram lecionadas, desde a fundação, pelos professores do Liceu, salvo Pedagogia” (DUARTE, 1961, p. 92).

um anexo ao Liceu Alagoano, foram destinados recursos financeiros inferiores ao Ensino Primário e ao Ensino Secundário, ano após ano na década em questão.

O que este quadro oito e novecentista nos revela? Como estas experiências se desdobraram nos séculos posteriores em Alagoas? Que desafios históricos se perpetuaram? Que lugar a educação profissional ocupa atualmente? Estas são questões que nos colocam diante do exercício de buscar compreender as relações entre este panorama e a configuração atual da educação dos trabalhadores em nosso estado.

4.1.1 Diagnóstico situacional da educação profissional na atual Alagoas

Mudanças ocorridas nos últimos vinte anos na sociedade brasileira, de forma contundente nos campos do Trabalho e da Educação, foram estimuladas pelas instituições reguladoras supranacionais, bem como pelos Estados Nação. A implementação de uma nova lógica no processo de acumulação significou mudanças que atingiram o mercado de trabalho, provocando novas questões sociais, especialmente para juventude, que podem ser traduzidas pelo crescente desemprego e pelas novas configurações do trabalho (SOUZA, 2013, p. 11).

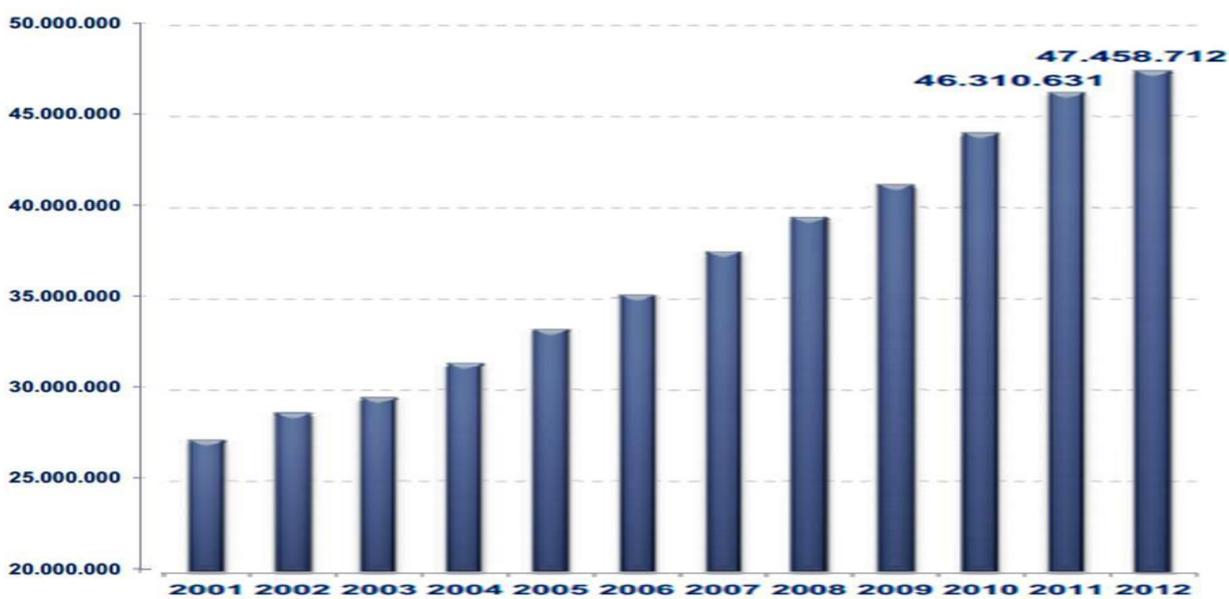
Estado, Trabalho, Educação e Juventude formam, pois, elos de relações sociais complexas na sociedade atual. Por meio de dados secundários quantitativos ligados à oferta, matrícula, frequência, estabelecimentos educativos etc., buscaremos analisar a configuração atual da educação profissional no estado de Alagoas. Não à toa esta discussão está circunscrita ao item que carrega como subtítulo a expressão “discussões necessárias”: estes dados estatísticos encontram-se aqui confrontados com particularidades históricas deste estado, numa tentativa de compreensão dos desafios que o campo da educação dos trabalhadores enfrenta em Alagoas. Compreender, portanto, em que terreno político, econômico e educacional o Programa Brasil Profissionalizado adentrou, no caso alagoano, é o objetivo principal desta parte do texto. Articula-se, então, o referido programa a estes desafios históricos ligados às desigualdades sociais e educacionais que marcam profundamente o estado de Alagoas.

Iniciemos, portanto, o exercício de adentrar na realidade alagoana no que se refere à educação profissional – o sentido selecionado para levar a cabo tal exercício vai dos dados e discussões mais gerais acerca da educação neste estado até os mais específicos no campo da formação dos trabalhadores, sendo que os primeiros dados conferem suporte para os demais.

Com base nas Pesquisas Nacionais por Amostras de Domicílios (PNADs) realizadas entre 2001 e 2011, é possível perceber algumas mudanças significativas para a discussão que

estamos desenvolvendo. A primeira que queremos chamar atenção se refere ao trabalho formal no Brasil, cuja quantidade de contratos registrados no período de 2001 a 2012 é exposta no Gráfico 8, a seguir:

Gráfico 8 – Empregos formais no Brasil/2001-2012



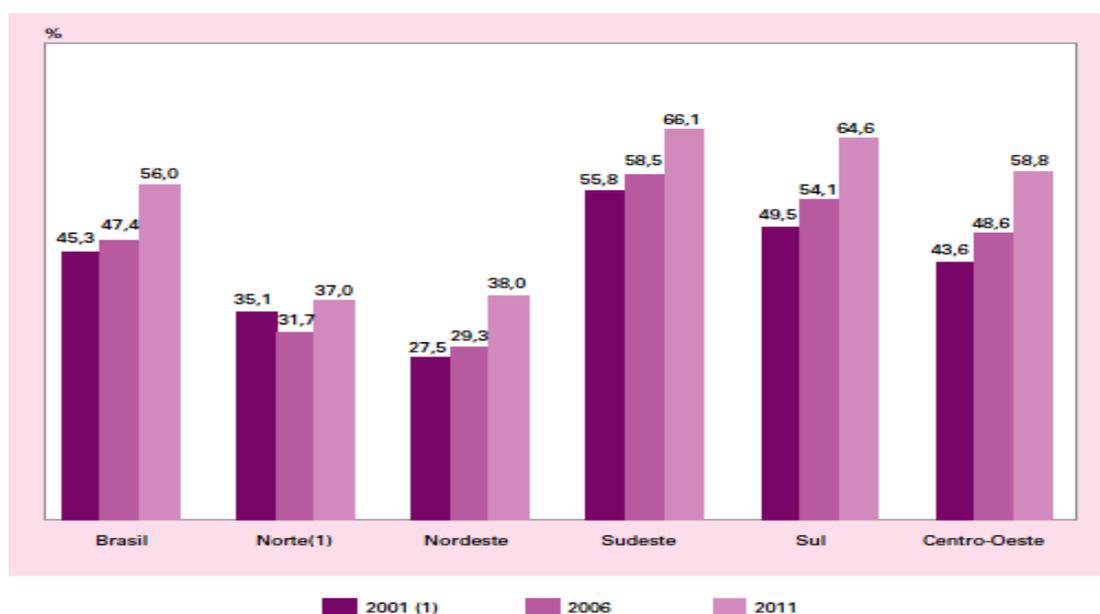
Fonte: Ministério da Fazenda (2013).

Em 2001 existiam 27.287.772 de empregos formais no Brasil, número que foi crescendo ano após ano com uma variação média de 4,9 pontos percentuais. Em 2012 este número chega a 47.458.712, o que nos autoriza afirmar que em doze anos o Brasil experimentou um crescimento de, aproximadamente, 74% em relação ao estoque de emprego formal, considerando o período de 2001 a 2012. Remy, Queiroz e Silva Filho (2010), ao analisarem a evolução do emprego no país entre 2000 e 2008, nos apontavam a tendência de formalização no mercado de trabalho, porém, não deixavam de lado um dado importante e concomitante a este quadro de formalização: a ocupação não formal, em sua evolução, vem apresentando, sem exceção de ano, percentuais superiores à ocupação do tipo formal.

A relação diretamente proporcional entre postos de trabalho formais e informais revela o alto contingente populacional do país que se encontra em busca de uma ocupação. O fato de ambos os tipos de ocupação crescerem significativamente revela a incapacidade dos setores produtivos de absorver tal contingente. Se pensarmos ainda a relação entre educação e trabalho, podemos nos perguntar o quanto o nível de escolarização tem sido determinante para a ocupação destes postos de trabalho distintos. Antes de enveredar pelos desdobramentos

educacionais, continuemos a explorar os dados acerca do trabalho até o contexto alagoano. Como os dados que acabamos de ler se expressam quando os analisamos com base na divisão do Brasil em macrorregiões? O Gráfico 9, a seguir, que apresenta o percentual de pessoas de 16 anos ou mais de idade ocupadas em trabalho formal, segundo as grandes regiões, no período de 2001 a 2010, ilustra a situação:

Gráfico 9 – Percentual de pessoas de 16 anos ou mais de idade ocupadas em trabalho formal, segundo as grandes regiões/2001-2010



Fonte: IBGE (2012).

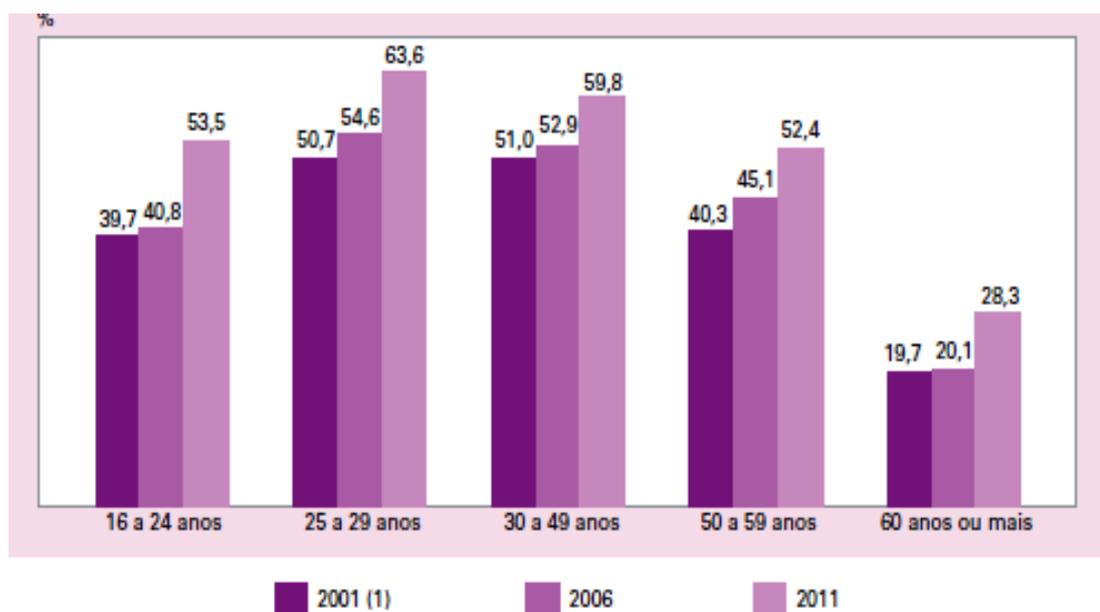
Nota: (1) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Em todas as regiões do país houve um aumento do número de pessoas empregadas em postos formais de trabalho no espaço temporal de 2001 a 2011: a região Norte teve um aumento de 1,9 pontos percentuais; já na região Nordeste o aumento foi em torno dos 10,5%; a região Sudeste do país oscilou em 10,3% para cima; a região Sul, por sua vez, apresentou crescimento de 15,1%, enquanto na região Centro-Oeste tivemos um aumento de 15,2% no número de trabalhadores formais. Comparativamente, as regiões Norte e Nordeste, mesmo com relativos crescimentos, ainda são aquelas mais fragilizadas no que se refere à ocupação de postos formais de trabalho: as duas regiões, nos onze anos em questão, não superaram a casa dos 30%, enquanto as demais macrorregiões brasileiras apresentam percentuais acima de 50 e 60%.

Interrogando estes dados, outros se fazem necessários e, por isso, passemos a acompanhar esta evolução no número de pessoas com empregos formais expressa nas

diferentes faixas etárias da nossa população. O Gráfico 10, intitulado “Percentual de pessoas de 16 anos ou mais de idade ocupadas em trabalho formal, por grupos de idade – Brasil/2001-2011, sintetiza este panorama:

Gráfico 10 – Percentual de pessoas de 16 anos ou mais de idade ocupadas em trabalho formal, por grupos de idade – Brasil/2001-2011



Fonte: IBGE (2012).

Nota: (1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Mais uma vez estamos diante de um crescimento significativo no quesito emprego formal no Brasil nos últimos anos. Analisando suas expressões por meio dos grupos etários, fica evidente a progressão em todos os grupos entre 2001 e 2011. Tomemo-nos em ordem crescente de variação de percentuais neste período: no grupo de idade entre 30 a 49 anos, passamos de 51,0% em 2001 para 59,8% em 2011, uma variação de 17%; já o grupo de idade entre 25 a 29 anos passou de 50,7% em 2001 para 63,6% em 2011, fechando, assim, com um crescimento de 25%; o grupo compreendido entre 50 e 59 anos apresentou uma variação de 30% entre 2001 e 2011, passando de 40,3% para 52,4%; dos jovens entre 16 e 24 anos, 39,7% tinham emprego formal em 2001, enquanto em 2011 este número passou para 53,5%, registrando um aumento em torno de 35%; por fim, a população com 60 anos ou mais tinha 19,7% de pessoas com empregos formais em 2001 e passou para 28,3% em 2011, o que representa um salto de 44%.

Ainda explorando estes dados, vale a pena ressaltar que a maior expressão destes aumentos encontra-se condensada no período que vai de 2006 a 2011. O Gráfico 10 – Percentual de pessoas de 16 anos ou mais de idade ocupadas em trabalho formal, por grupos

de idade - Brasil/2001-2011 – mostra que entre 2001 e 2006 há um crescimento ainda tímido destes valores. Este panorama nos remete diretamente às diferenças entre os dois governos de Lula da Silva (o primeiro de 2003 a 2006, e o segundo de 2007 a 2010) no que se refere à geração e incentivo ao emprego⁷⁴. Dessa forma, algumas iniciativas deste governo podem nos auxiliar a compreender como o Estado atuou frente às problemáticas do desemprego e da informalidade: os próprios Planos Plurianuais (PPA) do Ministério do Trabalho e Emprego⁷⁵ (MTE); a Política de valorização do salário mínimo nacional⁷⁶; o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE)⁷⁷; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)⁷⁸; o Plano Nacional de Emprego e Trabalho Decente⁷⁹; o Plano Nacional para a erradicação do trabalho escravo⁸⁰ etc.

Retomando os dados nacionais acerca da relação entre faixa etária e empregabilidade formal, dois aspectos chamam a nossa atenção de forma especial: de um lado, temos um crescimento de 35% entre os mais jovens e, de outro, um aumento de 44% entre as pessoas com 60 anos ou mais – os mais jovens e os mais velhos apresentam os maiores percentuais de crescimento no sentido dos empregos formais criados nos últimos anos. Esta configuração nos desafia a compreender a realidade material expressa por estes números: o que tais aumentos significam? As políticas públicas que focalizam a juventude e os idosos brasileiros exercem alguma influência nestes dados? Como estas questões se materializam no estado de Alagoas?

Os dados do Ipea (2013), relativos à PNAD 2012, revelam a diminuição da desigualdade e da pobreza no Brasil nas últimas décadas e o aumento da renda dos brasileiros⁸¹. Vejamos, pois, como a realidade alagoana foi afetada por esta configuração

⁷⁴ Dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)/Ministério Do Trabalho revelam que, no âmbito da geração de emprego, o governo Lula ultrapassou os 15 milhões de novos empregos com carteira assinada, enquanto o governo de seu antecessor (FHC) chegou à marca de mais de 5 milhões de empregos. Estas e outras informações podem ser consultadas nos seguintes sítios: <http://www3.mte.gov.br/geral/estatisticas.asp>; <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Geracao-de-emprego-Lula-15-milhoes-X-FHC-5-milhoes/4/15985>.

⁷⁵ Sobre o PPA 2004-2007, Serra (2010, p. 94) nos esclarece que: “Entre seus objetivos, está o crescimento com geração de trabalho, emprego e renda. No âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) para enfrentar o desemprego o referido plano pretende fortalecer o Sistema Público de Emprego na ótica do desenvolvimento sustentável, com geração de mais e melhores empregos, trabalho e renda, com o fortalecimento do trabalho estável, políticas ativas de emprego e economia solidária e um sistema democrático de relações de trabalho”.

⁷⁶ Entre 2003 e 2010, o índice de reajuste do salário mínimo atingiu 53,7% acima da inflação (BRASIL, 2010).

⁷⁷ Consultar: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5199.htm.

⁷⁸ Consultar: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6629.htm#art72.

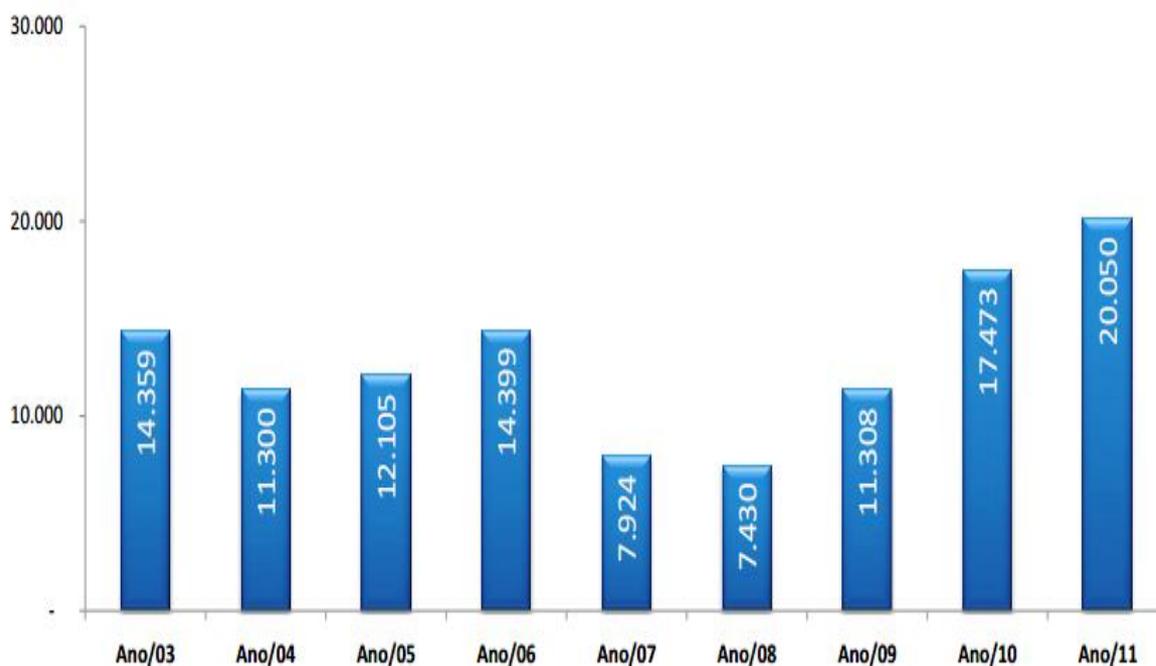
⁷⁹ Seu objetivo é o fortalecimento da capacidade do Estado brasileiro para avançar no enfrentamento dos principais problemas estruturais da sociedade e do mercado de trabalho, entre os quais se destacam: a pobreza e a desigualdade social; o desemprego e a informalidade; a extensão da cobertura da proteção social; a parcela de trabalhadoras e trabalhadores sujeitos a baixos níveis de rendimentos e produtividade; os elevados índices de rotatividade no emprego; as desigualdades de gênero e raça/etnia; as condições de segurança e saúde nos locais de trabalho, sobretudo na zona rural. (BRASIL, 2010).

⁸⁰ Consultar: <http://reporterbrasil.org.br/documentos/novoplanonacional.pdf>.

⁸¹ Sobre isto, consultar também Neri; Souza; Vaz (2013).

ascendente que se desenha no país desde o início dos anos 2000. Já vimos que o número de empregos formais cresceu no país inteiro, em todas as mesorregiões e em todos os grupos etários. Em Alagoas temos o seguinte panorama, conforme indicam dados do Gráfico 11, a seguir, sobre a evolução do emprego formal em Alagoas no período de 2003 a 2011:

Gráfico 11 – Evolução do emprego formal em Alagoas/2003-2011



Fonte: Governo de Alagoas (2011).

Estes números representam os novos empregos gerados a cada ano no estado de Alagoas. Observando o Gráfico 11 – Evolução do emprego formal em Alagoas/2003-2011 –, é possível visualizar um aumento significativo de novos empregos formais entre 2003 e 2011: 14.359 e 20.050, respectivamente. Este aumento significou, aproximadamente, 40% a mais de empregos formais gerados em Alagoas no saldo destes nove anos. Dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) revelam que, em outubro de 2013, Alagoas apresentou os números mais altos do país na geração de novos empregos formais, com 15.953 deles⁸². No entanto, este aumento não foi contabilizado todos os anos: entre 2003 e 2011 há

⁸² Entre os Estados que tiveram saldo positivo na geração de empregos, Alagoas lidera com 15.953 vagas geradas (4,65%), seguido por São Paulo com 12.854 (0,10%), Santa Catarina com 12.050 (0,61%), Rio Grande do Sul 9.544 (0,36%) e Paraná 8.199 (0,30%). Minas Gerais, Bahia e Goiás são os que mais perderam postos de trabalho com -6.296 (-0,15%), -2.419 (-0,14%) e - 2.000 (-0,16%), respectivamente. Mais informações em: <http://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2013/11/21/brasil-gera-94893-vagas-com-carteira-assinada-em-outubro-diz-caged.htm>.

uma oscilação e experimentamos decréscimos de 2003 para 2004 (-23%), de 2006 para 2007 (-45%) e de 2007 para 2008 (-6%)

Esta oscilação no número de empregos formais em Alagoas vincula-se à própria oscilação do mercado de trabalho neste estado. Vejamos, então, o saldo de empregos por setor de atividade econômica neste estado, no período de 2003 a 2011, conforme expõe a Tabela 5, apresentada a seguir:

Tabela 5 – Série histórica de saldo de emprego por setor de atividade econômica – Alagoas/2003-2011

SETOR ECONO	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011*	Cresc Absoluto	Cresc Relativo
EXTR MINERAL	6	11	3	86	90	0	17	50	109	103	1717%
IND TRANSFORMAÇÃO	9.153	9.007	-1.663	6.912	-3.974	788	1.032	911	2.246	- 6.907	-75%
SERV IND UTIL PÚBLICA	-69	6	-77	95	425	90	-200	202	337	406	588%
CONSTR CIVIL	-1.204	1.139	1.347	-842	-137	480	3.674	7.590	7.586	8.790	730%
COMERCIO	1.467	1.797	2.286	3.507	1.729	1.083	1.163	4.377	3.370	1.903	130%
SERVICOS	1.322	2.058	3.057	2.171	1.832	1.781	2.678	5.150	5.697	4.375	331%
ADM PUBLICA	-7	206	18	-2	-38	-19	-70	-51	201	208	140%
AGROPECUÁRIA	210	-4.542	734	128	-432	-881	-473	-375	504	294	-2971%
TOTAL	10.878	9.682	5.705	12.055	-505	3.322	7.821	17.854	20.050	9.172	84%

Fonte: Governo de Alagoas (2011).

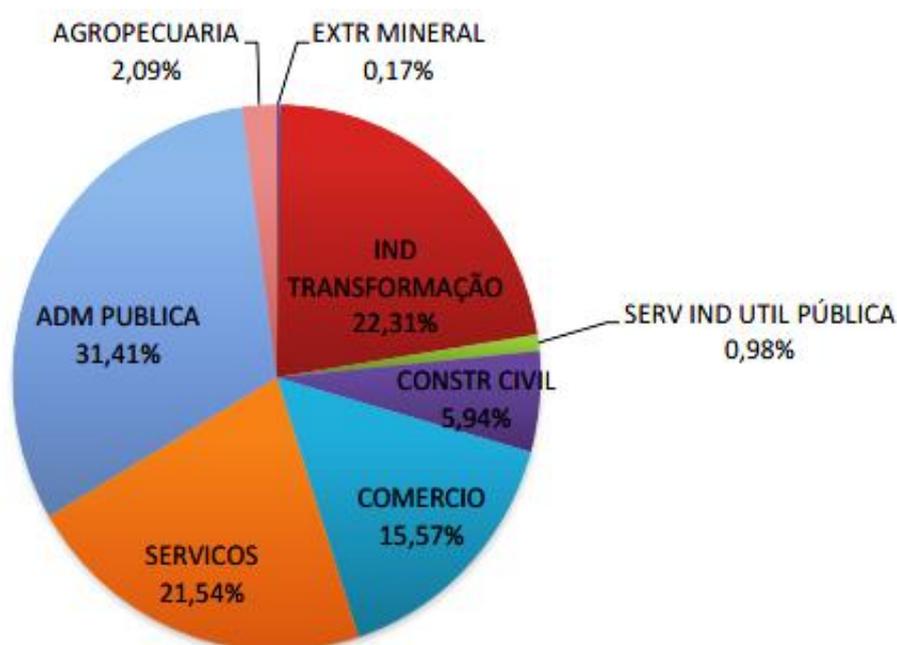
Nota: * Saldo de emprego acumulado com ajustes até novembro 2011.

A geração de empregos formais em Alagoas, entre 2003 e 2011, possui saldos completamente díspares quando observamos cada um dos setores de atividade econômica do estado. A maioria destes setores apresentou dados positivos no que tange à criação de novos postos de trabalho, neste caso, podemos dizer que os seguintes setores apresentaram saldos positivos: Comércio, com saldo de 130%; Administração Pública, com saldo de 140%; Serviços, com saldo de 331%; Serviços Industriais de Utilidade Pública, com 588% de saldo; Construção Civil, com saldo de 730%; Extrativismo mineral, com o mais alto saldo positivo, 1717%. Na contramão destes crescimentos, dois setores apresentaram quedas significativas em Alagoas, são eles: Indústria de Transformação, que passou de um saldo de 9.153 empregos

em 2003 para 2.246 em 2011 (uma queda de 75%); e Agropecuária – setor com mais alto índice negativo nestes anos –, que, somente no ano de 2004 registrou uma queda de -4.542 postos de trabalho e seu crescimento relativo, ao final de 2011, é expresso pelo percentual de -2971%.

Como estes novos empregos criados impactaram a distribuição de estoque de emprego no estado de Alagoas? Vejamos, abaixo, por meio do Gráfico 12 – Distribuição de estoque de emprego por setor econômico - Alagoas/Variação 2003-2010 –, onde se colocam estes novos empregos gerados:

Gráfico 12 – Distribuição de estoque de emprego por setor econômico - Alagoas/Variação 2003-2010



Fonte: Governo de Alagoas (2011).

Apesar de não ter apresentado um número elevado de novos empregos gerados, entre 2003 e 2011, como vimos anteriormente, a Administração Pública é o setor que condensa o maior número de trabalhadores formais no estado de Alagoas (com 31,41%) – em 2010, o número de trabalhadores alocados neste setor chegou a 147.926. Em sequência, temos a Indústria de Transformação, que emprega 22,31% dos trabalhadores formais do estado, em 2010, este setor contava com 105.087 trabalhadores. O setor de Serviços ocupa a terceira posição na distribuição do estoque de empregos em Alagoas, com 21,54% – 101.442 trabalhadores compunham este setor em 2010. Temos ainda: o setor de Comércio, com 15,57% e 73.322 trabalhadores em 2010; o setor de Construção Civil, responsável por 5,94%

do estoque de empregos do estado e empregando 27.986 trabalhadores no ano de 2010; a Agropecuária segue com 2,09% e 9.829 trabalhadores em 2010; o Serviço Industrial de Utilidade Pública conta com 0,98% do total e empregou 4.618 trabalhadores em 2010; e, por fim, temos o setor de Extrativismo mineral, com 0,17% e 782 trabalhadores em Alagoas no ano de 2010.

Esta configuração nos leva a problematizar a relação entre ocupações formais e informais no estado de Alagoas: será que os setores que possuem estoques menos elevados de empregos formais se apresentam como aqueles nos quais a informalidade consiste na principal forma de contratação? Os empregos formais têm suprido as necessidades dos trabalhadores alagoanos? Que papel a educação e a escolarização têm assumido neste contexto? Frente a estes questionamentos, acompanhemos, por meio do Quadro 3, “Comparativo de Estoque de Emprego - Nordeste/2010-2011”, a relação entre demografia e estoque de emprego na região Nordeste nos últimos anos:

Quadro 3 – Comparativo de Estoque de Emprego - Nordeste/2010-2011

	população Censo 2010	Estoque dez/2011	Saldo Dez/2011
Nordeste*	49.957.215	5.768.798	-41.078
Alagoas	3.120.922	339.209	-1.860
Bahia	14.021.432	1.582.801	-15.069
Ceará	8.448.055	1.037.297	-6.569
Maranhão	6.569.683	404.817	-2.980
Paraíba	3.766.834	330.908	-1.085
Pernambuco	8.796.032	1.176.579	-5.033
Piauí	3.119.015	246.158	-3.988
Rio Grande do Norte	3.168.133	390.857	-3.098
Sergipe	2.068.031	260.172	-1.396

Fonte: Governo de Alagoas (2011).

Nota: * Taxa de crescimento do mês toma como referência os estoques do mês anterior.

Entre os nove estados nordestinos, Alagoas ocupou a sexta posição no quesito estoque de empregos no ano de 2011, ficando atrás, respectivamente de Bahia, Pernambuco, Ceará, Maranhão e Rio Grande do Norte; e na frente de Paraíba, Sergipe e Piauí. Os números relacionados à população e ao estoque de emprego nos permitem estabelecer uma relação entre a densidade demográfica e os empregos formais disponíveis em determinado lugar. Em

Alagoas, por exemplo, a proporção se equaciona da seguinte maneira: para cada posto de emprego formal existente, temos 11 habitantes – este número não se distancia muito da proporção mais geral do Nordeste brasileiro, ou seja, um posto de emprego para cada 11,5 habitantes⁸³.

Frente aos dados que discutimos até o momento, Alagoas, com oscilações diferenciadas até 2008, tem acompanhado o movimento de crescimento dos postos de trabalho formais e informais em todo o país. Contudo, quando associamos a densidade demográfica deste estado com o estoque de empregos nele disponíveis, torna-se evidente o descompasso entre o número de habitantes e os postos de trabalho com os quais o estado conta. Especificamente no caso alagoano, a relação entre o crescimento dos empregos formais e os setores produtivos nos faz conferir destaque à Administração Pública, Indústria de Transformação e Serviços. Algumas questões cruciais para uma compreensão mais aprofundada da realidade alagoana não estão dispostas em dados secundários, por isso, as tomaremos em forma de problematizações: que lugar o emprego informal ocupa nesta configuração social do trabalho no estado de Alagoas? E ainda: qual o papel da educação profissional neste contexto? Que intermediações podemos nos arriscar a fazer entre as categorias educação e trabalho com base na realidade alagoana?

No enfrentamento destas questões, as conexões entre trabalho, educação, economia e política ganham notoriedade. E, no exercício de traçar um diagnóstico situacional da educação profissional no estado de Alagoas na atualidade, há que não se perder de vista o quanto a configuração da educação dos trabalhadores estabelece relações mútuas entre as questões relacionadas ao mundo do trabalho – que buscamos, brevemente, apresentar aqui – e a vida econômica e política do país. Neste sentido, quando nos deparamos com uma realidade marcada por um aumento significativo dos postos de emprego, somado à relativa diminuição da desigualdade e da pobreza no Brasil nas últimas décadas e, ainda, ao aumento da renda dos brasileiros (IPEA, 2013), a função social da educação institucionalizada merece atenção. E é em meio a este debate que a educação profissional na atualidade se coloca, uma vez que inúmeros programas e projetos têm se revezado conforme os diferentes governos no poder, entrando e saído de cena.

Dados acerca da educação profissional podem nos auxiliar a entender como todas estas relações têm se materializado no estado de Alagoas. Partindo da confirmação da trajetória de “[...] expansão da matrícula na educação profissional, que em 2007 era de 780.162 e atingiu,

⁸³ Tal relação foi conseguida com base no cálculo da proporção entre a população e o estoque de emprego de cada estado.

em 2012, 1.362.200 matrículas – crescimento de 74,6% no período” (INEP, 2013, p. 12), começamos, então, a analisar as distinções entre o ensino médio e a educação profissional com base no número de matrículas em cada uma delas. Tal distinção percentual nos interessa à medida que nos permite visualizar como a principal expressão da dualidade da educação no Brasil se efetiva. A Tabela 6, “Matrículas no ensino médio e na educação profissional - Região Nordeste/2010”, localizada abaixo, traz uma síntese destas matrículas em cada estado da região Nordeste:

Tabela 6 – Matrículas no ensino médio e na educação profissional - Região Nordeste/2010

Estado	Matrícula inicial		Proporção de matrículas na EP em relação ao total de matrículas no EM
	Ensino Médio	Educação profissional (Nível técnico)	
Piauí	167.070	15.733	9,4%
Rio Grande do Norte	148.990	10.726	7,2%
Pernambuco	428.639	19.839	4,6%
Ceará	410.120	17.577	4,3%
Paraíba	146.532	5.943	3,7%
Sergipe	82.813	2.778	3,4%
Bahia	587.648	18.884	3,2%
Alagoas	130.040	3.008	2,3%
Maranhão	317.385	5.717	1,8%
TOTAL	2.419.237	100.205	4,1%

Fonte: Cêa (2011).

Ao primeiro olhar lançado para os dados da Tabela 6 acima, a discrepância entre os números relativos às matrículas no ensino médio e aqueles relacionados à educação profissional chama rapidamente a nossa atenção. Analisando mais cuidadosamente, percebemos aspectos importantes e que nos revelam o lugar que a educação profissional tem ocupado nestes estados: em nenhum dos nove estados as matrículas na educação profissional superam as matrículas no ensino médio; a proporção da primeira em relação à segunda não ultrapassa os 9,4 pontos percentuais, referentes ao Piauí, em nenhum dos estados da região Nordeste; no conjunto dos nove estados nordestinos, Alagoas se coloca no oitavo lugar no quesito percentual da educação profissional frente às matrículas no ensino médio.

A hegemonia do ensino médio frente à educação profissional se confirma no estado de Alagoas da seguinte maneira: as 3.008 matrículas na educação profissional representam 2,3% do total de 130.040 matrículas no ensino médio neste estado. Isto significa dizer que esta hegemonia ratifica um tipo de ensino médio desvinculado da formação para o trabalho: 97,7% dos sujeitos matriculados no ensino médio no estado de Alagoas frequentam cursos que

priorizam a formação geral dos educandos como único caminho possível. A articulação entre educação profissional e ensino regular não se efetiva para estes mais de 90% de estudantes – e se estamos tratando de formas de articulação, o ensino médio integrado também pode ser compreendido por esta chave analítica, isso porque esta forma de expressão da relação entre educação geral e profissional encontra-se contabilizada, no caso alagoano, nos 2,3% que chamamos atenção. Avancemos neste debate tendo como ponto de referência agora somente a educação profissional em Alagoas. Para isto, observemos os dados expostos na Tabela 7, “Distribuição de matrículas na educação profissional – Alagoas/2010”:

Tabela 7 – Distribuição de matrículas na educação profissional – Alagoas/2010

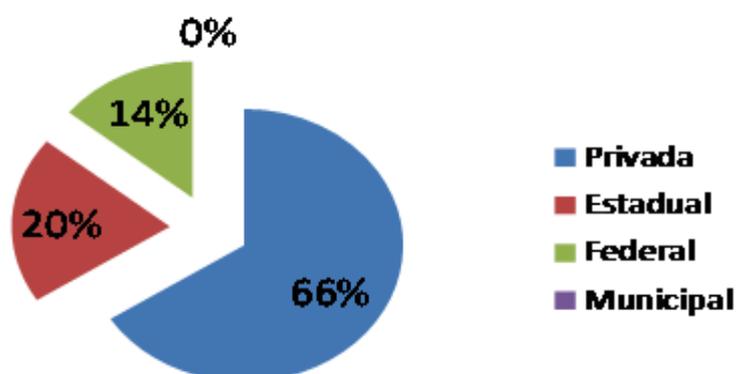
Estado	Dependência	Matrículas na educação profissional	Percentual de participação de cada tipo de dependência administrativa
Alagoas	Estadual	600	19,9%
	Federal	426	14,2%
	Municipal	0	0%
	Privada	1.982	65,9%
	Total	3.008	100%

Fonte: Cêa (2011).

Estes dados trazem um detalhamento daqueles 2,3% de matrículas relacionadas à educação profissional neste estado. A rede privada de educação profissional lidera o número de matrículas, com 1.982 estudantes matriculados em 2010, o que equivale a 65,9% do total de matrículas na educação profissional em Alagoas neste mesmo ano. Em sequência temos a rede estadual, que apresentou 600 matrículas, ou 19,9% e a rede federal com 426 matrículas, 14,2% – a rede municipal não apresentou matrículas nesta modalidade de ensino.

É possível visualizar ainda melhor esta hegemonia do setor privado na oferta e matrícula no âmbito da educação profissional no estado de Alagoas por meio do Gráfico 12, intitulado “Distribuição das matrículas na educação profissional em Alagoas/2010 – Dependências administrativas”:

Gráfico 12 – Distribuição das matrículas na educação profissional em Alagoas/2010 – Dependências administrativas



Fonte: Elaboração a partir de Cêa (2011).

O setor privado supera a rede estadual em 46% e a rede federal em 52% no número de matrículas. Estes números revelam o quadro que vivemos em Alagoas no âmbito da educação profissional. A presença massiva de empresas privadas ofertando formação para os trabalhadores evidencia questões importantes: a) a relação entre o Estado e o setor privado, com vistas à distribuição de responsabilidades entre estes; b) as dificuldades de oferta de uma educação do tipo estatizada; e c) a emergência da lógica e das regras da formação profissional a serviço do mercado. Deve-se levar em consideração o fato de que

Na gestão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil temos um modelo de financiamento baseado no financiamento público estatal (oferta das redes federal, estaduais e alguns municípios); financiamento particular: pagamento de mensalidades (58,2% dos alunos estão em escolas privadas) e financiamento Sistema S (receita compulsória em média 5 bilhões ano) (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2006, p. 5).

A distribuição das matrículas na educação profissional no estado de Alagoas, ao conferir destaque à participação da iniciativa privada, revela que tipo de financiamento tem sido priorizado na efetivação da educação para os trabalhadores deste estado. As matrículas alocadas no setor público somam 34% contra 66% referentes ao setor privado. Cabe-nos, pois, indagar acerca das instituições que formam este conjunto de estabelecimentos que ofertam cursos de educação profissional em Alagoas. A rede federal nos reporta quase que imediatamente ao Instituto Federal de Educação de Alagoas (IFAL), mas e as demais dependências administrativas, que configuração possuem? Acompanhem, pois, as

informações contidas no Quadro 4, “Instituições que ofertam cursos no âmbito da Educação Profissional em Alagoas”:

Quadro 4 – Instituições que ofertam cursos no âmbito da Educação Profissional em Alagoas

Dependência administrativa: Federal	
Instituições	Quantidade
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)	11
Escola Técnica de Artes (ETA/UFAL)	1
TOTAL	12
Dependência administrativa: Estadual	
Instituições	Quantidade
Escolas Normais (Magistério)	10
Centros de Educação Profissional	2
Programa Escola de Pesca	1
TOTAL	13
Dependência administrativa: Municipal	
Instituições	Quantidade
Escolas Normais (Magistério)	5
TOTAL	5
Dependência administrativa: Privada	
Instituições	Quantidade
Escolas Normais (Magistério)	4
Instituições que ofertam educação profissional	13
Sistema S	18
TOTAL	35

Fonte: Elaborado a partir de Cêa e Spinassé (2013).

Podemos dizer, frente a estes dados, que Alagoas conta com 65 diferentes instituições ligadas à educação profissional. Mais uma vez a hegemonia do setor privado se confirma quando observamos o quantitativo de instituições que ofertam algum tipo de curso no âmbito da educação profissional no estado: o setor privado chega a apresentar, praticamente, o triplo do número de instituições se comparado às escolas federais; 35 e 12, respectivamente. Interroguemos, então, cada uma destas dependências, a fim de compreender melhor como se caracteriza esta modalidade de educação em Alagoas.

O IFAL possui 11 instituições espalhadas pelo estado e isto implica dizer que 10,8% dos municípios alagoanos encontram-se cobertos pela rede federal de educação profissional. O IFAL é composto pela reitoria, 5 pró-reitorias (Ensino, Pesquisa, Extensão, Desenvolvimento Institucional e Administração e Planejamento), 8 Campi (Maceió, Palmeira dos Índios, Satuba, Marechal Deodoro, Arapiraca, Piranhas, penedo e Maragogi) e mais 3 Campi Avançados (Murici, São Miguel dos Campos e Santana do Ipanema)⁸⁴. Ainda sob a

⁸⁴ Mais informações em: <http://www2.ifal.edu.br/portal/campi>.

responsabilidade federal, o estado de Alagoas conta com a Escola Técnica de Artes da UFAL, localizada em Maceió, que oferta cursos de Teatro, Música e Dança.

A esfera estadual, neste contexto, conta com 13 instituições, a saber: 10 Escolas Normais⁸⁵, localizadas nos municípios de Delmiro Gouveia, Pão de Açúcar, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, Arapiraca, Viçosa, União dos Palmares, Porto Calvo, Maceió e Penedo; 2 Centros de Educação Profissional, um localizado em Maceió (o Centro de Educação Profissional Napoleão Barbosa) e outro localizado em Coruripe (o Centro de Educação Profissional Maria Alice Beltrão); e a Escola de Pesca Floriano Joaquim de Melo, localizada no município de Barra de Santo Antônio (CÊA; SPINASSÉ, 2013). Retomaremos mais adiante esta configuração da oferta estadual de educação profissional para compreender o lugar que o Programa Brasil Profissionalizado tem ocupado em Alagoas.

No que tange às instituições municipais que ofertam cursos de formação profissional, temos 5 escolas, localizadas nos seguintes municípios: Delmiro Gouveia, Maravilha, Belém e Igaci, este 2 escolas (CÊA; SPINASSÉ, 2013).

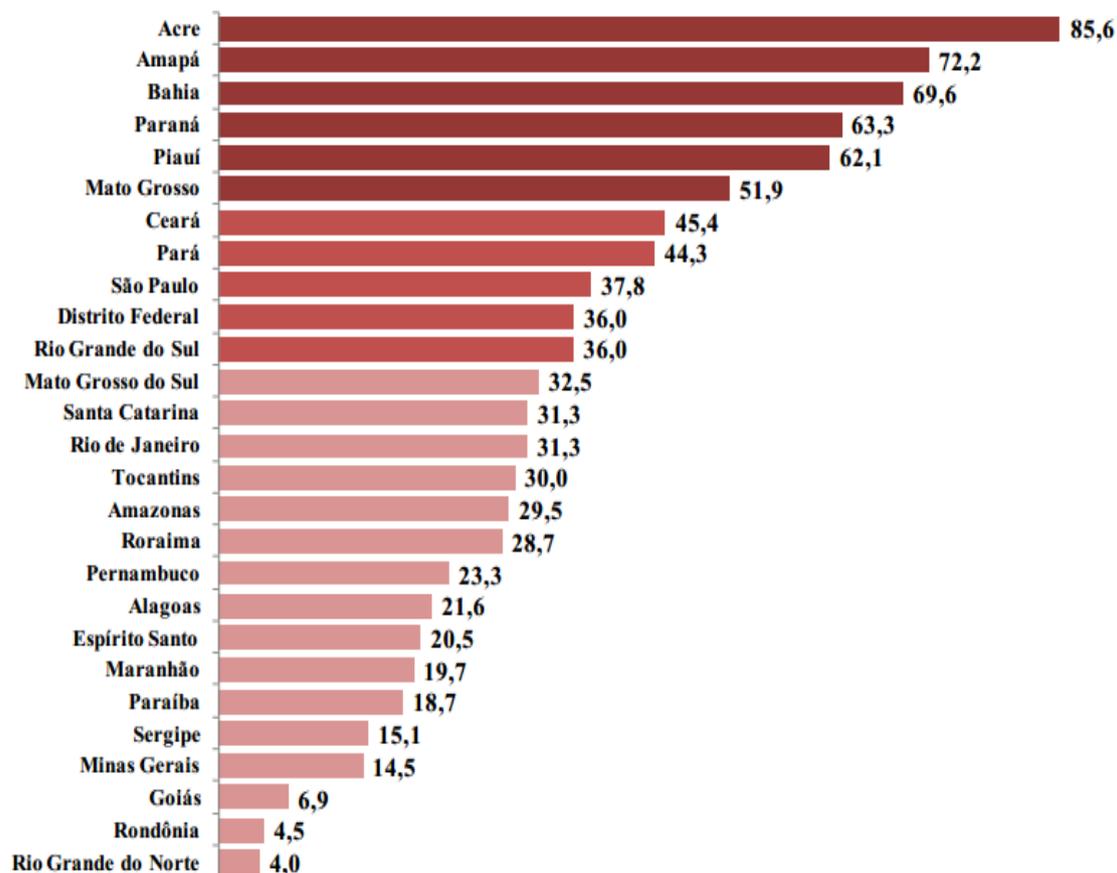
Por fim, as instituições privadas se dividem em três grupos, nomeadamente: 4 Escolas Normais, localizadas nos municípios de São José da Tapera, Olho D'água das Flores, Major Isidoro e Boca da Mata; 13 instituições oficialmente reconhecidas⁸⁶; e 18 unidades do Sistema S, distribuídas nos municípios de Arapiraca, Coruripe, Maceió, Marechal Deodoro e São Miguel dos Campos (CÊA; SPINASSÉ, 2013).

Em meio a esta configuração – e não perdendo de vista os objetivos do Programa Brasil Profissionalizado –, a participação do estado de Alagoas na oferta da educação profissional constitui, sem dúvidas, um importante aspecto a ser analisado. Já vimos o quantitativo de matrículas e sua comparação com as demais dependências administrativas; enveredemos agora pela relação de tal quantitativo frente aos demais estados da federação, considerando a participação da rede estadual no total de matrículas na educação profissional, conforme ilustra o Gráfico 13 a seguir:

⁸⁵ Sobre as Escolas Normais do estado de Alagoas, consultar: <http://www.educacao.al.gov.br/educacao-basica/ensino-medio/escola-normal>.

⁸⁶ Cêa e Spinassé (2013) apresentavam 15 instituições deste tipo em sua pesquisa, porém, uma nova busca revelou que apenas 13 instituições privadas oficialmente reconhecidas continuam em atividade em Alagoas. São elas: Centro de Educação Integrada e Aplicada Dom Jonas Batinga, em Penedo; Centro de Educação Tecnológica de Alagoas, Centro de Formação Profissional Gustavo Paiva, Centro de Estudo Técnico em Saúde LTDA., Escola de Enfermagem Santa Juliana, Laboratório de Análises Clínicas e Ambientais, Quântica Escola Técnica e Centro de Pesquisa EPP LTDA. e Sistema Educacional Revisão, ambos em Maceió; Centro de Ensino Profissionalizante de Alagoas LTDA., Palmeira dos Índios; Centro Educacional Professor Darcy Duarte de Amorim, em Cacimbinhas; Centro Educacional Santa Cecília, Centro de Ensino Profissional de Alagoas LTDA., ambos em Arapiraca; Colégio São Vicente, Pão de Açúcar. Dados disponíveis em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/data/EscolaBrasil/home.seam>.

Gráfico 13 – Proporção de matrículas¹ da rede estadual no total de matrículas de todas as redes na educação profissional² – Unidades da Federação/2010 (em %)



Fonte: Dieese (2010).

Notas:

¹ Inclui matrículas no Ensino Médio Integrado, Concomitante, Subsequente e Proeja.

² O Censo Escolar classifica a dependência administrativa em: federal, estadual, municipal e privada.

Todos os estados brasileiros encontram-se representados no Gráfico 13, apresentado imediatamente acima. Em uma primeira leitura, o despontar do Acre chama nossa atenção, pois neste estado a participação da rede estadual no total de matrículas no âmbito da educação profissional chega a 85,6%. Seguindo, de forma respectiva, os seguintes estados apresentam índices acima dos 50 pontos percentuais: Amapá, com 72,2%; Bahia, com 69,6%; Paraná, com 63,3%; Piauí, com 62,1%; e Mato Grosso, com 51,9%. Podemos afirmar que, nestes estados, a esfera estadual tem atuado de forma marcante na oferta de educação profissional, o que significa, por outro lado, que a iniciativa privada, nestes locais, não supera as taxas de matrícula no âmbito da esfera pública. Por outro lado, temos sete estados que apresentam índices abaixo de 20 pontos percentuais, são eles: Maranhão, 19,7%; Paraíba, 18,7%; Sergipe, 15,1%; Minas Gerais, 14,5%; Goiás, 6,9%; Rondônia, 4,5%; e Rio Grande do Norte, 4,0%.

O estado de Alagoas, por sua vez, apresenta um percentual de 21,6% de matrículas na educação profissional alocadas na rede estadual de ensino – com este número, e frente aos

demais estados da federação, Alagoas ocupa a 19ª posição neste quesito. As relações entre os setores público e privado, neste estado, no que tange à oferta de educação profissional, se efetivam de modo a ratificar a hegemonia do segundo sobre o primeiro. Neste sentido, as oportunidades formativas para o trabalhador em Alagoas possuem, principalmente, um caráter privado. Este fato é ratificado por dois elementos: o número de matrículas e o número de instituições, como vimos anteriormente. Tal fato se constitui um elemento chave para as nossas análises mais adiante acerca do Programa Brasil Profissionalizado, uma vez que o referido programa se coloca em meio ao debate sobre o financiamento da educação profissional no país.

Ainda nos reportando às oportunidades formativas em Alagoas, passemos a analisar dados mais específicos relacionados à educação profissional técnica de nível médio. A Tabela 8, a seguir, apresenta o número de estabelecimentos na educação profissional técnica de nível médio, na região Nordeste, no período de 2007 a 2010:

Tabela 8 – Número de estabelecimentos na educação profissional técnica de nível médio – Nordeste/ 2007-2010

Brasil, Grandes regiões e Unidades da Federação	2007	2010	Variação 2007/2010 em (%)
Nordeste	111	326	+193,7
Alagoas	10	4	-60,0
Bahia	42	146	+247,6
Ceará	7	61	+771,4
Maranhão	7	39	+457,1
Paraíba	7	11	+57,1
Pernambuco	13	21	+61,5
Piauí	17	36	+111,8
Rio Grande do Norte	6	4	-33,3
Sergipe	2	4	+100,0

Fonte: Ministério da Educação; Inep (2010).

Vimos, há pouco, que Alagoas conta com um número significativo de estabelecimentos que ofertam cursos no âmbito da educação profissional. Este quadro se mostra bastante distinto quando analisamos somente os estabelecimentos que se colocam no contexto da educação profissional técnica de nível médio – educação destinada a estudantes matriculados ou egressos do ensino médio. Alagoas apresenta um *déficit* neste sentido: em 2007 havia 10 instituições que ofertavam cursos de educação profissional técnica de nível médio; este número caiu para 4 instituições, em 2010, representando uma queda de -60%.

Seguindo este movimento descendente, o estado do Rio Grande do Norte passou de 6 instituições em 2007 para 4 instituições em 2010, uma queda de -33%.

Em contrapartida, todos os demais estados no Nordeste apresentaram crescimento no número de estabelecimentos de educação profissional técnica de nível médio neste período – de modo geral, a região Nordeste teve um crescimento de +193%, passando de 111 instituições em 2007 para 326 em 2010. O estado que apresentou crescimento mais acentuado foi o Ceará, passando de 7 para 61 instituições entre 2007 e 2010, o que representa um incremento de 771,4%.

O recuo registrado o estado de Alagoas, juntamente com os demais dados discutidos neste tópico da dissertação, nos auxiliam a traçar um diagnóstico que alia trabalho e educação neste estado nos últimos anos – as oscilações e os avanços no que se refere à criação de postos de emprego, a configuração dos setores produtivos no estado, as matrículas, instituições e dependências administrativas constituem aspectos que nos possibilitam entender como a educação dos trabalhadores tem sido desenvolvida no estado de Alagoas. Este breve mapeamento nos auxiliará no próximo exercício que apresentaremos nesta dissertação – a análise do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas –, uma vez que, ao nos propormos lançar um olhar sobre este programa, faz-se necessário ter em vista que ele se desenvolveu em um contexto estruturado antes da sua implementação e esta compreensão nos coloca diante do imperativo de não descolar tal programa de seu contexto específico.

4.2 O Brasil Profissionalizado em cena: Alagoas como palco

Este é o tópico responsável por apresentar as experiências ligadas aos processos de planejamento, implementação e avaliação do Brasil Profissionalizado em Alagoas. O intervalo compreendido entre 2007 e 2011 foi tomado como referência temporal para as análises do percurso deste programa no estado em questão – o que se deve ao fato de englobar desde o ano de homologação do decreto, em 2007, até o primeiro quadriênio de atuação do programa, compreendido entre os anos de 2008 e 2011.

Para isto, subdividimos este tópico em quatro partes – aqui denominadas “atos” –, a fim de contemplar desde as experiências ligadas ao programa, partindo da assinatura do acordo com o MEC, passando pela materialização das ações previstas, planejadas e executadas pelos órgãos gestores do estado, até as consequências do Brasil Profissionalizado para o estado de Alagoas, no âmbito da educação profissional dos alagoanos, notadamente no

que concerne ao possível fortalecimento da oferta pública de educação profissional e às formas dessa modalidade de ensino privilegiadas.

Levando em consideração o referencial crítico elencado para analisar a política pública em questão, entendemos a complexidade que envolve os elementos instáveis e contraditórios do delineamento da trajetória de uma política. E, frente a tal entendimento, o resgate analítico da trajetória do Programa Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas é tomado como principal exercício para nossa dissertação.

4.2.1 Primeiro Ato: Adesão e Planejamento

No exercício de compreender a materialidade do Programa Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas, partimos do pressuposto de que “[...] o mundo sob leitura é feito de vozes. Essas vozes expressam desejos, valores, faltas, frustrações e vontade de transformação do mundo” (HISSA, 2013, p. 40). Por isso, a nossa leitura encontra-se aqui em permanente diálogo com as leituras dos sujeitos de pesquisa sobre as suas próprias experiências com este programa: são vozes que ecoam, ao se debruçarem sobre o Brasil Profissionalizado, revelando pedaços de uma trajetória que, ao passo que se solidifica, faz emergir questões cruciais acerca da educação de um modo geral, da educação profissional de maneira mais específica e de suas relações com o Estado, com o governo de Alagoas e com a Secretaria de Educação e seus órgãos competentes.

Com base nesta compreensão, e antes mesmo de adentrarmos no universo do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas, precisamos compreender algumas questões importantes ligadas à organização da Secretaria de Educação deste estado, com a finalidade de apreender uma ruptura no modelo organizacional desta secretaria que nos auxiliará no exercício de análise do modo como este programa chega ao estado de Alagoas.

Até junho de 2007, a SEE/AL era organizada em diferentes autarquias. O conceito de autarquia está diretamente relacionado à ideia de “poder absoluto” ou, ainda, a um tipo de governo em que uma pessoa ou um grupo de pessoas concentram o poder sobre uma nação. A expressão é de origem grega, “autárkeia”, e significa “comandar a si mesmo”. No campo da administração pública, o termo é utilizado para designar uma entidade autônoma, descentralizada da administração pública e detentora de um patrimônio formado com recursos

próprios, cuja finalidade consiste em executar serviços que interessam à coletividade ou de natureza estatal, sendo, por isso, fiscalizada e tutelada pelo Estado⁸⁷.

Cada autarquia que compunha a Secretaria de Educação de Alagoas era ligada a um setor educacional – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, educação quilombola, etc. – e desenvolvia suas atividades com certa autonomia em relação à secretaria. Com a Lei estadual nº 43, de 28 de junho de 2007⁸⁸, esta estrutura foi alterada e a secretaria em questão passou a ser constituída por: 1) órgãos de direção e assessoramento superior⁸⁹; 2) órgãos de apoio administrativo⁹⁰; e 3) órgãos de execução, divididos em Superintendências⁹¹, Diretorias⁹² e Gerências.

Por meio desta organização é possível compreender não apenas como o Brasil Profissionalizado foi implementado e vem sendo gerido no âmbito da SEE/AL, sendo também possível mapear os caminhos que as políticas públicas de educação profissional de forma geral percorrem no estado de Alagoas. Acompanhemos estes caminhos, pois, através da Figura 4, intitulada “Educação profissional no modelo organizacional da SEE/AL”:

⁸⁷ Para aprofundar este debate, consultar: http://www.pgcsiamspe.org/Mario_Porto/02-DicionarioDePolitica.pdf. pdf e <http://www.significados.com.br/autarquia/>.

⁸⁸ Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/legislacao1/leis/2007/lei%20del%2043_2007.pdf/view?searchterm=AUTARQUIA.

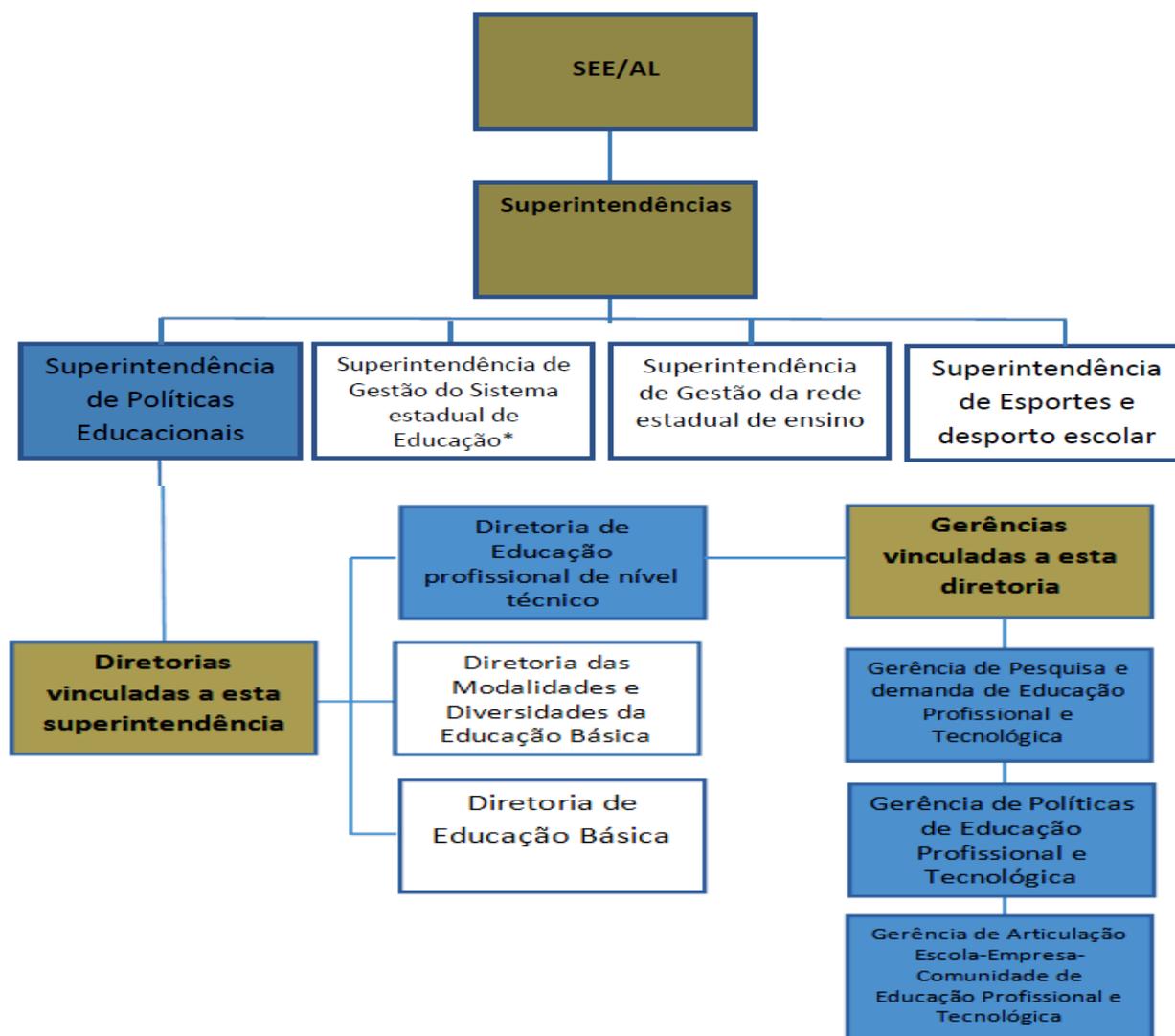
⁸⁹ São eles: a) Secretaria de Estado Adjunta de Educação; b) Secretaria de Estado Adjunta de Esporte; c) Chefia de Gabinete; d) Assessoria de Comunicação; e) Assessoria Especial; f) Assessoria Técnica.

⁹⁰ Seguem: a) Coordenadoria Especial de Gestão de Pessoas; b) Coordenadoria Especial de Gestão Administrativa; c) Coordenadoria Especial de Gestão do Planejamento, do Orçamento e das Finanças; d) Coordenadoria Setorial de Gestão da Tecnologia da Informação.

⁹¹ Nomeadamente: a) Superintendência de Expansão e Manutenção da Rede Física Escolar; b) Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica; c) Superintendência de Esportes e Desporto Escolar; d) Superintendência de Gestão do Sistema Educacional; e) Superintendência de Gestão da Educação Básica; f) Superintendência de Gerenciamento Institucional.

⁹² São elas: a) Diretoria de Acompanhamento de Infraestrutura das Escolas; b) Diretoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Difusão dos Produtos da Educação Profissional e Tecnológica; c) Diretoria de Desenvolvimento Técnico-Científico e Pedagógico da Educação Profissional e Tecnológica; d) Diretoria de Políticas de Esportes; e) Diretoria de Desporto Escolar; f) Diretoria de Gestão Escolar; g) Diretoria de Monitoramento, Avaliação e Articulação com o Ensino Superior; h) Diretoria de Formação Continuada; i) Diretoria de Avaliação e Acompanhamento do Sistema Educacional; j) Diretoria de Ação Cultural; k) Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental; l) Diretoria de Desenvolvimento do Ensino Médio; m) Diretoria de Educação de Jovens e Adultos; n) Diretoria de Programas Especiais e Diversidade; o) Diretoria de Educação à Distância e Laboratório Tecnológico; p) Diretoria de Acompanhamento e Avaliação da Gestão de Programas e Projetos.

Figura 4 – Educação profissional no modelo organizacional da SEE/AL



Fonte: A autora (2014), com base nas informações de SEE/AL (2007).

Nota: A Superintendência de Gestão do Sistema Estadual de Educação conta com a Diretoria de Articulação Institucional, que, por sua vez, é composta, entre outras, pela Gerência Técnico-Pedagógica de Ensino Curricular de Educação Profissional e Tecnológica.

Os órgãos destacados em azul, nesta Figura 4, sintetizam os caminhos que as políticas públicas de âmbito federal e estadual percorrem dentro da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas. O Programa Brasil Profissionalizado situa-se neste mesmo percurso: datam de 2007 a lei estadual que reorientou a organização da SEE/AL e o decreto responsável pelo Brasil Profissionalizado. Em 2008, quando da adesão do estado de Alagoas ao Compromisso Todos Pela Educação e ao Programa Brasil Profissionalizado, a secretaria ainda estava vivenciando um processo de adaptação ao novo modelo organizacional e as relações entre a SEE/AL, a Superintendência de Políticas Educacionais, a Diretoria de Educação Profissional de nível técnico e as respectivas gerências ainda não estavam consolidadas.

Frente a este quadro, vislumbramos um elementos-chave que nos auxilia a compreender como se deu o processo inicial de implementação do Brasil Profissionalizado em Alagoas: a questão da autonomia. Em várias visitas de campo, nas conversas informais com os sujeitos de pesquisa e também nas entrevistas, a insatisfação com relação à pouca ou nenhuma autonomia que a Diretoria de Educação Profissional de nível técnico possui desde a referida mudança organizacional ganhava relevância:

⁹³ [...] até então nós éramos uma autarquia, então a gente não tinha muito elo com a secretaria de educação, justamente porque nós éramos uma autarquia. Após o governo com o Théo Vilela⁹⁴ aí nós deixamos de ser uma autarquia e passamos a ser uma superintendência. Hoje nós somos uma diretoria, mas já fomos uma superintendência. Um novo organograma foi feito depois do Alagoas Tem Pressa⁹⁵, se eu não me engano, passamos a ser uma diretoria. Nesse caso, a gente não teve mais autonomia, porque a gente enquanto diretoria está mais ligado a uma outra superintendência, então, assim, a nossa autonomia tem mais restrição, na verdade, a gente nem chega a ter autonomia, porque a gente lança os projetos que vêm para as pessoas competentes na área. A gente fica sempre dependendo de autorizações (Entrevistada 2, Equipe técnica da Diretoria/Gerência de Políticas de EPT 2008-2010).

A autonomia foi colocada em xeque por todos os entrevistados no que tange ao primeiro contato com o Programa Brasil Profissionalizado no âmbito da diretoria em questão. A relação horizontal com a secretaria de educação fica evidente quando os sujeitos descrevem como foram recrutados para compor o quadro operacional deste programa no estado de Alagoas: eles foram convocados para uma reunião com representantes do secretário de educação e foram informados que a secretaria acabara de realizar o convênio com o Compromisso Todos pela Educação, bem como com o Brasil Profissionalizado e, diante disso, a diretoria em questão estava sendo convocada para executar o programa. Fica evidenciado que a tomada de decisão acerca da adesão do estado de Alagoas a este compromisso e ao programa supracitado deve-se às instâncias que antecedem a Diretoria de

⁹³ Reportaremos-nos, daqui em diante, aos entrevistados, com as falas apresentadas em itálico para diferenciá-las das citações e identificando-os por um número relativo à ordem de entrevistas realizadas, seguido do setor/área da Diretoria de Educação Profissional de nível técnico. Esta forma foi selecionada por permitir que mantenhemos o sigilo com relação às identidades dos sujeitos da pesquisa e, ainda assim, entendamos os lugares que eles ocupam nos processos ligados ao Brasil Profissionalizado em Alagoas.

⁹⁴ A entrevistada refere-se primeiro mandato do atual governador de Alagoas, Teotônio Brandão Vilela Filho, datado de 2007 a 2010.

⁹⁵ “É uma estratégia de gestão centrada no desempenho da Administração Pública que orienta o Governo para o alcance dos resultados. Possui identidade própria, independente da estrutura formal do poder executivo, como forma de possibilitar a participação dos servidores sem conflito de poder, hierarquia ou vínculo formal, bem como facilitar a identificação do programa e respectivas ações pela sociedade. Inclui ferramentas como: planejamento estratégico, programação e execução orçamentária, sistema informatizado de monitoramento e gerenciamento de projetos” (Disponível em: <<http://www.seplande.al.gov.br/acesso-a-informacao/lista-de-pastas/perguntas-frequentes/alagoas-tem-pressa-1/alagoas-tem-pressa>>. Acesso em: 10 fev. 2014).

Educação Profissional de nível técnico, nos reportando à própria SEE/AL e à Superintendência de Políticas Educacionais.

Sobre isto, acompanhemos o que nos disse o diretor do nosso lócus da pesquisa de campo:

Foi difícil no começo, porque fomos simplesmente avisados de que teríamos que dar conta do “Brasil Pro” [referindo-se ao Brasil Profissionalizado], não fomos chamados para analisar se era uma coisa interessante para esta diretoria. Eu via assim: um programa novo, que às vezes as pessoas não conhecem bem, não têm profundo conhecimento. Por isso existia, assim, uma certa desconfiança dentro da própria secretaria e dentro da diretoria também, digamos assim “Será que isso vai acontecer ou não?” Mas, no geral, as pessoas aceitaram bem, mesmo com todas as dificuldades que o estado tem, mas depois foi bem aceito dentro da nossa diretoria (Entrevistado 3, Diretoria de Educação Profissional de nível técnico 2007-Atual).

A partir disso, podemos afirmar que a Diretoria de Educação Profissional de nível técnico da SEE/AL é a instância diretamente responsável pelo Programa Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas. Relatos informais recolhidos em meio às visitas à diretoria revelam as dificuldades enfrentadas por estes sujeitos nos momentos seguintes à adesão: como proceder? Como executar a política? Que tipo de planejamento deve ser feito? Foram questões como estas que moveram os passos seguintes da diretoria estudada, no sentido de materializar as demandas do Programa Brasil Profissionalizado neste estado.

O ano de 2008 foi marcado pelos processos de planejamento de ações no âmbito do Brasil Profissionalizado em Alagoas: havia uma demanda, por parte do MEC, ligada à seleção das escolas que participariam do programa, bem como ao mapeamento do tipo de ação que cada uma das escolas selecionadas demandava (construção, reforma, ampliação, construção de laboratórios, desenvolvimento de gestão, práticas pedagógicas ou formação de professores). Neste sentido, em função dos conflitos já demonstrados em torno da autonomia no desenvolvimento das políticas estaduais ou federais por parte desta diretoria, interrogamos os sujeitos da pesquisa acerca de como se deu o planejamento inicial, a fim de compreender a materialidade deste processo – com especial atenção à relação entre esta diretoria e a própria SEE/AL e aos critérios que foram utilizados para a seleção das escolas e de suas respectivas ações.

Sobre o planejamento, de uma maneira mais geral, foi possível entender que ele se deu no interior da Diretoria de Educação Profissional de nível técnico e foi se consolidando a partir da relação entre esta diretoria e o Ministério da Educação. Acompanhemos este processo por meio das falas dos sujeitos da pesquisa:

[...] o planejamento era a gente mesmo que fazia, porque na secretaria de educação existem outras demandas e, como educação profissional é algo novo pra eles, todas as ações, todos os passos do Brasil Profissionalizado foram tomados por nós aqui da diretoria, nós fizemos reuniões e foi assim que começamos a estabelecer o que deveria constar no nosso PAR [Plano de Ações Articuladas] (Entrevistada 2, Equipe técnica da Diretoria/Gerência de Políticas de EPT 2008-2010).

As dificuldades que tivemos com o planejamento foram logo no início, em 2008. A verdade é que tivemos dificuldades em entender como tudo tinha que ser especificado para o MEC e isso acabou gerando um vai e volta do plano de ações até ele ser aprovado (Entrevistado 3, Diretoria de Educação Profissional de nível técnico 2007-Atual).

O Plano de Ações Articuladas, como vimos no terceiro capítulo desta dissertação, é uma exigência prevista no Compromisso Todos Pela Educação e, dessa forma, ao contemplar as ações do Programa Brasil Profissionalizado, demonstra a fluidez entre estes diferentes instrumentos legais que regulam a complexa teia que compreende a educação nacional atualmente. No caso de Alagoas, a elaboração do PAR⁹⁶ ocorreu no primeiro semestre do ano de 2008 e se estendeu até outubro do mesmo ano⁹⁷, envolvendo todas as Superintendências e Diretorias da Secretaria de Educação de Alagoas.

Foi uma participação coletiva, assim: o pessoal do ensino médio, que tem conhecimento maior das escolas, teve mais condições de nos ajudar a selecionar as escolas que seriam contempladas. Por isso, no início da construção das ações foram envolvidos vários setores: do ensino médio, dos quilombolas, dos indígenas e da educação do campo, enfim, todas essas pessoas se envolveram, porque a perspectiva que a secretaria tinha passado para a gente era a de criar um PAR coletivo, para o estado como um todo (Entrevistada 2, Equipe técnica da Diretoria/Gerência de Políticas de EPT 2008-2010).

Esta colaboração, contudo, encontrou uma barreira à medida que as ações previstas foram lançadas no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). Isso porque um elemento apontado pelo MEC passou a compor a agenda de planejamento da Diretoria pesquisada: a domínialidade⁹⁸. No planejamento inicial, a Diretoria de Educação Profissional de nível técnico selecionou as escolas estaduais sem levar em consideração o princípio da domínialidade – entende-se por domínialidade, em sentido lato, qualquer direito patrimonial (PONTES DE MIRANDA, 1971) – e este planejamento foi recusado pelo MEC,

⁹⁶ Detalharemos o conteúdo deste PAR, no que tange à educação profissional, mais adiante, no tópico que tratará da implementação do Programa Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas.

⁹⁷ O PAR de Alagoas contempla 80 itens ligados às quatro grandes dimensões do plano: gestão educacional, formação de professores e profissionais de apoio e serviços educacionais, prática pedagógica e de avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos. O documento do Estado está baseado no Plano Plurianual do Governo (2007/2011), do Plano Estadual de Educação (2006/2015) e no Planejamento Estratégico da SEE (2007/2011) (SEE/AL, 2008a).

⁹⁸ Para exemplificar as exigências do Ministério da Educação no que tange à domínialidade das escolas, o Anexo I (página 215) traz um Modelo de Declaração de Domínialidade do FNDE.

com apontamentos de necessárias adequações no que tange às escolas selecionadas: elas deveriam ser de domínio do governo do estado de Alagoas, apresentando área comprovada, com a matrícula de cada escola emitida pelo Cartório de Imóveis. Esta exigência do Ministério da Educação foi ratificada a partir do contato direto dos consultores do MEC com as escolas selecionadas em Alagoas:

[...] a gente recebeu a visita do pessoal do MEC, de consultores né, que vieram orientar sobre o sistema [referindo-se ao SIMEC], como funciona, fomos também a várias reuniões em Brasília para apresentar o sistema (em 2008, 2009, 2010) – sempre tinha encontros e seminários em Brasília e a gente tinha que ir em Brasília ou em Belo Horizonte. Então assim, era mais assim esses seminários ensinavam a operar o sistema, quais informações deviam conter no sistema com relação às escolas, às necessidades da comunidade, a demanda de acordo com as APLs [Arranjos Produtivos Locais]⁹⁹ de cada região do estado. Então, a gente trabalhou basicamente com essa questão: os consultores vinham, visitavam as escolas que estavam dentro do programa e avaliavam a viabilidade de cada coisa que nós tínhamos colocado no planejamento (Entrevistada 2, Equipe técnica da Diretoria/Gerência de Políticas de EPT 2008-2010).

A exigência da dominialidade levou os sujeitos envolvidos com o Brasil Profissionalizado a reverem o planejamento até então realizado no que se refere às escolas selecionadas:

[...] a partir do momento da exigência da dominialidade, aí as escolas quilombolas, as indígenas e o pessoal da educação do campo, nenhuma escola destas foi contemplada, então ficaram só algumas do ensino médio (Entrevistada 2, Equipe técnica da Diretoria/Gerência de Políticas de EPT 2008-2010).

Nós havíamos inserido 45 escolas e depois tivemos que voltar atrás por conta da dominialidade. Faltava o documento principal para que a escola fosse inserida, era justamente a dominialidade (Entrevistada 1, Gerência de Políticas de EPT 2010-Atual).

Quarenta e cinco escolas haviam sido contempladas neste primeiro planejamento: as ações previstas para cada uma delas escolas levou em consideração, no ato do planejamento, a relação das escolas com os APLs. Em função da problemática da dominialidade, o novo planejamento aconteceu da seguinte maneira:

Na verdade, os laboratórios foram escolhidos de acordo com o curso, porque cada curso tem seus laboratórios específicos, então, as escolas que não foram contempladas, por falta de dominialidade, infelizmente tiveram que ficar de fora

⁹⁹ “Arranjos Produtivos Locais são aglomerações de empresas, localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa” (Disponível em: < <http://www.mdic.gov.br/sitio/interna/interna.php?area=2&menu=300>>. Acesso em: 8 jan. 2014).

mesmo, enquanto que as que tinham dominialidade permaneceram com aquilo que tinha sido colocado no sistema, o que já tinha sido planejado. Então, assim, a única mudança que houve foi a questão da exclusão das escolas que não tinham dominialidade, mas as que ficaram, ficaram com o que já tinha sido planejado, porque como os cursos eram escolhidos de acordo com os APLs regionais, então não havia como a gente mudar porque, por exemplo: a escola A não entrou [não foi contemplada], na escola B não adiantava a gente colocar aqueles cursos que não aconteceriam na escola A, porque não tinham sido planejados antes (Entrevistada 1, Gerência de Políticas de EPT 2010-Atual).

Analisando as falas dos sujeitos da pesquisa, fica evidente que nos processos de adesão e planejamento no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas os principais desafios enfrentados são de duas ordens: 1) da relação com a própria Secretaria de Educação em função da autonomia para o desenvolvimento das ações; e 2) do cumprimento das exigências do Ministério da Educação, sendo a dominialidade a problemática central enfrentada nos movimentos de planejamento e de revisitação ao planejado. Neste sentido, para compreender como estas questões foram se desdobrando e ganhando corpo com a materialização do Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas, o próximo tópico de nossa discussão tem como frente de análise o processo de implementação do programa neste estado.

4.2.2 Segundo Ato: Implementação

O conturbado processo de adesão e planejamento das ações do Brasil Profissionalizado em Alagoas analisado até o momento já nos indica que tratar da implementação deste programa neste estado significa compreender os desdobramentos reais deste processo. O primeiro aspecto que nos propormos a explorar neste item está relacionado à necessidade de replanejamento em virtude da questão da dominialidade das escolas estaduais em Alagoas, afinal, este elemento traz consigo outra série de problemáticas para refletirmos.

O próprio PAR do estado teve que sofrer modificações em função do problema com a dominialidade das escolas estaduais de Alagoas. Em 2009, o então secretário de educação de Alagoas, Rogério Teófilo, afirmou que cerca de 75% das nossas escolas estaduais encontravam-se pendentes de documentação que comprovasse a dominialidade (as escrituras devidamente lavradas em cartório)¹⁰⁰. No que tange ao Programa Brasil Profissionalizado, as

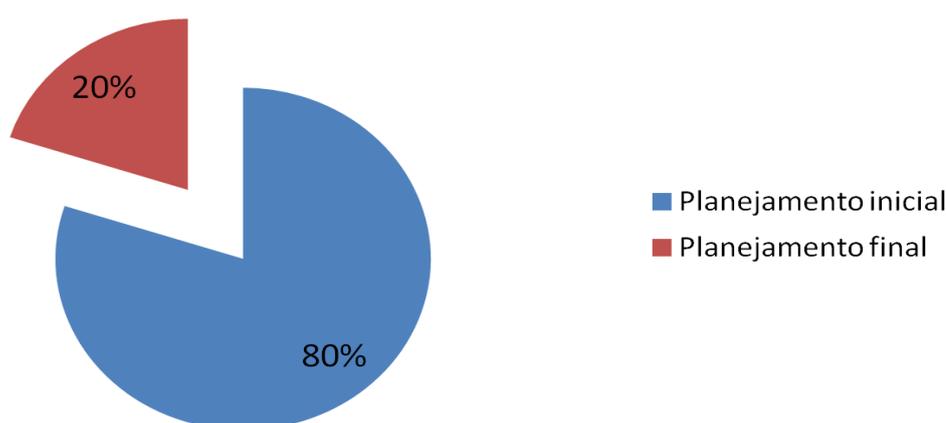
¹⁰⁰ Informação retirada de: <http://www.alagoas24horas.com.br/conteudo/?vCod=75233>.

modificações foram realizadas entre outubro de 2008 e o primeiro semestre de 2009 e se deram no seguinte formato:

[...] foram 45 escolas selecionadas logo no começo. Aí depois não ficaram porque muitas escolas, infelizmente, não tinham dominialidade “né”. E eles [referindo-se ao MEC] não aceitam mexer em escolas que não tenham. Aí pronto, depois disso ficamos apenas com 7 escolas mais os 2 centros já construídos e outros 2 centros esperando ser aprovados para construção ainda (Entrevistada 1, Gerência de Políticas de EPT 2010-Atual).

Tomando como parâmetro as mudanças ocorridas no PAR relativas à educação profissional, constatamos que no processo de implementação do Brasil Profissionalizado em Alagoas o problema da dominialidade reduziu em 76% o número de instituições a serem atendidas pelo programa. Interrogando este percentual, e entendendo que ainda existem 2 Centros de Educação Profissional (CEPs) a serem construídos neste dado, nota-se que, entre 2008 e 2011 – nosso período de estudo –, quando tomamos à análise a proporção entre o que foi planejado inicialmente e o que, pelos parâmetros do MEC, poderia ser realizado efetivamente via Brasil Profissionalizado, temos a seguinte configuração, conforme o Gráfico 14, a seguir:

Gráfico 14 – Proporção entre o número de escolas no planejamento inicial e o número de escolas no planejamento final – Brasil profissionalizado/2008-2011



Fonte: A autora (2014).

O número de instituições efetivamente contempladas para o exercício do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas, no período de 2008 a 2011, corresponde a 20% do total

de instituições que constavam no planejamento inicial realizado em 2008 pela Diretoria de Educação Profissional de nível técnico. Isto significa que: das 45 escolas que compunham o planejamento inicial, 9 escolas expressam o conjunto de instituições contempladas para as ações no primeiro quadriênio, 2 CEPs não entraram nesta contabilidade, pois ainda aguardavam autorização do MEC para construção e 34 escolas estaduais não puderam fazer parte do conjunto de escolas atendidas pelo Programa Brasil Profissionalizado em função do não atendimento ao critério da dominialidade.

Frente a este quadro, interrogações relacionadas ao quantitativo de escolas estaduais espalhadas por Alagoas emergem para nos auxiliar a refletir sobre o papel da política pública aqui analisada. Ao realizar uma consulta à página eletrônica “Data Escola Brasil/INEP”¹⁰¹, é possível buscar o quantitativo de escolas estaduais de Alagoas com dados atualizados até 2013: o estado conta com 315 escolas estaduais em atividade; destas, 203 compõem o grupo de escolas estaduais com ensino médio ou ensino médio integrado ou educação profissional ou ainda ensino médio Normal/Magistério ou Educação de Jovens e Adultos no âmbito do ensino médio. Frente a este dado, as seguintes questões se tornam importantes para a nossa análise: por que, das 203 escolas estaduais capazes de serem contempladas pelo Brasil Profissionalizado, somente 45 apareciam no planejamento inicial? Após a intervenção do MEC, 9 escolas passaram a compor o quadro de intervenção do Brasil Profissionalizado; o que isto significa e representa para a educação profissional do estado de Alagoas? Estas 9 escolas representam, aproximadamente, 4% do total de escolas estaduais que poderiam ser contempladas pelo Brasil Profissionalizado por atenderem o ensino médio e suas respectivas modalidades.

A partir desta compreensão, a forma de apresentação e análise que elegemos para tratar da implementação do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas segue um movimento que vai do detalhamento do planejamento, com base no PAR/AL 2008-2011, à execução deste.

Analisemos, primeiramente, o caso dos Centros de Educação Profissional do estado de Alagoas. Atualmente, o estado conta com dois destes centros: o Centro de Educação Profissional Maria Alice Beltrão de Castro Siqueira, localizado na cidade de Coruripe, e o Centro de Educação Profissional Aurélio Buarque de Holanda, na cidade de Maceió. O centro de Maceió foi concluído em 2007 com recursos do PROEP, porém, ficou fechado por quatro anos e somente após uma denúncia ao Ministério Público, passou por reformas – com

¹⁰¹ <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>.

recursos do Brasil Profissionalizado¹⁰² – e foi inaugurado em 2012¹⁰³. Já o centro de Coruripe tinha inauguração prevista para 2006, mas foi inaugurado somente em 2010¹⁰⁴, com recursos do PROEP¹⁰⁵.

Analisemos, pois, o quadro 5 – intitulado “Análise comparativa entre PROEP e Brasil Profissionalizado/ Centros de Educação Profissional de Alagoas” –, abaixo, que nos apresenta uma síntese dos cursos profissionais ofertados nestes centros, diferenciando-os de acordo com a política pública que os garantiu:

Quadro 5 – Análise comparativa entre PROEP e Brasil Profissionalizado/ Centros de Educação Profissional de Alagoas

Centro	Cursos técnicos com recursos do PROEP	Cursos técnicos com recursos do BRASIL PROFISSIONALIZADO	Modalidades
Centro de Educação Profissional Maria Alice Beltrão de Castro Siqueira (Coruripe)	- Cooperativismo; - Comércio; - Guia de Turismo; - Artesanato.	- Máquinas Navais; - Eletromecânica; - Análise Química; - Química; - Mecânica.	Todos nas formas subsequente e concomitante
Centro de Educação Profissional Aurélio Buarque de Holanda (Maceió)	- Cooperativismo; - Lazer; - Cozinha; - Hospedagem.	- Mecânica; - Eletrotécnica.	

Fonte: Adaptado a partir de SEE/AL (2008b).

Três elementos chamam nossa atenção a partir dos dados contidos neste Quadro 5: 1) a praticamente inalterada quantidade de cursos ofertados pelos CEPs – 8 vinculados ao PROEP

¹⁰² Em visita a este centro, em 29 de novembro de 2011, o governador Teotônio Vilela Filho anunciou uma reforma e ampliação da unidade para 2014, com recursos oriundos do PRONATEC e do governo estadual, na ordem de 1,5 milhão. Informação retirada de: <http://www.quintacrearapiraca.com/products/governador-e-secretaria-da-educa%C3%A7%C3%A3o-anunciam-a-reforma-e-amplia%C3%A7%C3%A3o-de-centro-profissionalizante/>.

¹⁰³ Por meio do Decreto Nº 23.737, de 6 de dezembro de 2012, que pode ser consultado em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/44048285/doeal-executivo-07-12-2012-pg-3>.

¹⁰⁴ Por meio do Decreto nº 6.161, de 13 de maio de 2010, disponível em: http://www.gabinetecivil.al.gov.br/legislacao/decretos/2010/05/copy_of_decreto-6.161/?searchterm=coruripe.

¹⁰⁵ Não foi tarefa fácil verificar as fontes de financiamento destes dois centros em Alagoas. No início da investigação, pelas datas de inauguração, imaginávamos que estes centros se alojavam no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado apenas, porém, a partir das visitas à diretoria pesquisada e das anotações do diário de campo, o PROEP aparecia, quase que velado, em meio às conversas informais. Em entrevista com a Entrevistada 2, ficou expresso que os dois centros haviam sido construídos com recursos do PROEP, uma vez que faziam parte do planejamento da SEE/AL ainda no âmbito do PROEP e, mesmo este programa sendo extinto em 2003, as construções continuaram em função das verbas já disponibilizadas. Este dado foi confirmado por meio de três reportagens, a saber: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2002-03-06/paulo-renato-assina-convenios-no-ambito-do-proepmec>; <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/educacao-profissional/MEC/2006/interiordealagoasganhaescolaprofissional-22122006.htm> e <http://aquiacontece.com.br/noticia/2010/05/15/governo-inaugura-novo-centro-de-educacao-profissional-em-coruripe>.

e 7 ofertados como ações do Programa Brasil Profissionalizado; 2) a primazia dos formatos subsequente e concomitante; 3) a renovação das áreas dos cursos. Do PROEP ao Brasil Profissionalizado temos, em Alagoas, a substituição completa de cursos por outros completamente distintos: o Centro de Coruripe contava com cursos técnicos em Cooperativismo, Comércio, Turismo e Artesanato quando do PROEP; na transição para o Brasil Profissionalizado, abandonou estes cursos e passou a ofertar cursos técnicos em Máquinas Navais, Eletromecânica, Análise Química, Química e Mecânica; já o Centro de Maceió tinha cursos técnicos em Cooperativismo, Lazer, Cozinha e Hospedagem e passou a ofertar cursos técnicos em Mecânica e Eletrotécnica. Estas mudanças podem nos indicar uma possível modificação nos APLs destas cidades, ou ainda o caráter irresoluto destas APLs no processo de definição dos cursos – o fato de este tema não ter sido esclarecido nas entrevistas nos coloca na posição de colocá-lo em suspenso e de apontar possíveis respostas.

No que se refere às formas privilegiadas, tanto o PROEP quanto o Brasil Profissionalizado elegeram as formas subsequente e concomitante como marca para os cursos ofertados nos centros de educação profissional de Alagoas. Em entrevistas com os sujeitos diretamente envolvidos com o Brasil Profissionalizado, ficou evidente que todos estes cursos previstos no programa foram colocados em execução e que eles vêm acontecendo no Centro de Coruripe desde 2010 e em Maceió desde 2012. Percebemos, pois, um efeito de delonga na efetivação das políticas de educação profissional no âmbito destes centros de educação profissional de Alagoas, uma vez que ambos derivam de recursos do PROEP, mas somente ficaram prontos anos mais tarde da extinção deste programa e, no caso do Centro de Educação Profissional Aurélio Buarque de Holanda, em Maceió, os cursos proporcionados pelo Brasil Profissionalizado começaram a ser ofertados em 2012, um ano depois do término do primeiro quadriênio de atuação deste programa.

Os recursos dos dois programas foram empregados em gastos com infraestrutura nestes dois centros – como já afirmamos anteriormente – e, em complementaridade, para a efetivação da oferta destes cursos, a SEE/AL estabeleceu parcerias com diferentes instituições. Vejamos adiante importantes exemplos destas parcerias sistematizados, conforme exposto no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Exemplos de parcerias estabelecidas pela SEE/AL para a oferta de cursos nos Centros de Educação Profissional do estado

Centro	Órgão Parceiro da SEE/AL	Parceria
Centro de Educação Profissional Maria Alice Beltrão de Castro Siqueira (Coruripe)	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop/AL)	Profissionais necessários ao repasse dos conhecimentos específicos de cada área no processo de elaboração do Projeto Pedagógico ¹⁰⁶
	Senac	Gratuidade de metade das vagas em cada curso, por meio do Programa Senac de Gratuidade (PSG) ³⁴
		Protocolo de intenções e cooperação mútua celebrado entre a SEE/AL e o SENAC para a oferta de cursos profissionalizantes ¹⁰⁷
		Empréstimo de professores ¹⁰⁸
Sistema S (Senai, Senac, Sesi e Sebrae)	Capacitação dos jovens da região ¹⁰⁹	
Centro de Educação Profissional Aurélio Buarque de Holanda (Maceió)	Empresa Wivivro	Oferta dos cursos de preparação para o primeiro emprego ¹¹⁰
	Instituto Aliança	Qualificação com vistas ao desenvolvimento pessoal, social e produtivo ¹¹¹
	Instituto Walmart	Qualificação no mundo do trabalho na área de varejo ³⁹
	SENAC	Cursos nas áreas de turismo, hotelaria e tecnologia ¹¹²

Fonte: A autora (2014).

A Secretaria de Educação do Estado de Alagoas estabeleceu parcerias para a efetivação dos seus dois centros de educação profissional. Tais parcerias vão desde a cooperação técnica, até a oferta de cursos, passando pelo empréstimo de docentes e extrapolam o Brasil Profissionalizado: o que nos mostra o caráter cotidiano destas parcerias, bem como a não restrição ao programa aqui analisado, e ainda a dependência do setor privado para o funcionamento dos centros em questão. O que tais parcerias são capazes de revelar? A complexidade que envolve analisar o elo entre as esferas pública e privada no âmbito da

¹⁰⁶ Extraído de: <http://portal.cnm.org.br/ama-al/constitucional/noticia.asp?iId=174563>.

¹⁰⁷ Pode ser consultado em: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=919130&page=202>.

¹⁰⁸ Para visualizar: <http://www.correiodosmunicipios-al.com.br/noticias/?vCod=1166>.

¹⁰⁹ Visualizar em: <http://www.correiodosmunicipios-al.com.br/noticias/?vCod=1166>.

¹¹⁰ Retirado de: <http://www.alagoas24horas.com.br/conteudo/?vCod=130408>.

¹¹¹ Extraído de: <http://www.gabinetcivil.al.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/2011/01/educacao-investe-em-parcerias-para-ampliar-o-ensino-profissionalizante/?searchterm=Centro%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional>.

¹¹² Consulta realizada em: <http://www.gabinetcivil.al.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/2013/01/centro-de-educacao-profissionalizante-oferta-novos-cursos-de-qualificacao/?searchterm=Centro%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional>.

educação: estamos tratando de centros estaduais, construídos com recursos dos governos federal e estadual e, na prática, a oferta e a execução de cursos se dá com base no estabelecimento de parcerias do estado de Alagoas com empresas privadas e, principalmente, com o Sistema S.

Partindo do pressuposto de que “As novas fronteiras entre o público e o privado materializam-se de diversas formas” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 763), é possível apontar que, no caso do Brasil Profissionalizado em Alagoas, estamos diante de um associativismo entre o Estado e o setor privado, incluindo as organizações da sociedade civil chamadas de não governamentais (casos do Instituto Aliança e do Instituto Walmart), além das tradicionais agências dos setores empresariais, representadas pelo Sistema S. Peroni (2009) nos auxilia a compreender este fenômeno ao interrogar a relação entre público e privado na atualidade e perceber que ela tem se materializado sob a forma de parcerias no âmbito da gestão pública, tendo como parâmetro o mercado e como alicerce o argumento de melhorar a qualidade daquilo que é público.

Vemos, claramente, a redução da atuação do estado de Alagoas expressa no caso da política aqui analisada: acordos, contratos, parcerias, empréstimos de recursos humanos são expressões da maneira como este estado, por meio de sua Secretaria de Educação, tem se articulado com o setor privado e com o terceiro setor para executar sua agenda – neste caso, a agenda ligada à educação profissional dos alagoanos.

Ainda sobre os Centros de Educação Profissional de Alagoas, faz-se importante destacar que o MEC aprovou, no final de 2013, a construção de outros 2 centros no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado e há previsão de construção de mais 6 centros no novo PAR (2012-2015) que está sendo analisado. Observemos o detalhamento desta questão no Quadro 7 (“Previsão de novos Centros de Educação Profissional em Alagoas/Brasil profissionalizado”):

Quadro 7 – Previsão de novos Centros de Educação Profissional em Alagoas/Brasil profissionalizado

Centros já aprovados pelo MEC	
CENTRO	ÁREA
Centro de EPT de Pilar	Piscicultura
Centro de EPT de Arapiraca	Polo Moveleiro
Expansão – Previsão de construção de mais 6 Centros de EPT	
MUNICÍPIO	ÁREA
Município de Delmiro Gouveia	Polo Têxtil
Município de Maragogi	Turismo Costa dos Corais
Município de Arapiraca	Rural
Município de Batalha	Laticínio
Município de Santana	Ovinocaprinocultura
Município de Viçosa	Agronegócio

Fonte: Adaptado a partir de SEE/AL (2008b).

De acordo com uma de nossas entrevistadas, os centros de Pilar e Arapiraca constavam no PAR desde o primeiro momento e somente foram aprovados pelo Ministério da Educação em 2013; as propostas de construção de mais seis centros ainda passam por análise do MEC:

Como o convênio com o Brasil Profissionalizado foi reafirmado com Alagoas, em uma reunião em Brasília em 2012, estamos esperando o MEC aprovar estes outros centros. Eles ainda estão fazendo avaliação das nossas propostas e da viabilidade em cada cidade que escolhemos: olhando se está tudo nos conformes, se atendemos aos APLs, se os projetos estão dentro das normas, essas coisas (Entrevistada 1, Gerência de Políticas de EPT 2010-Atual).

Passemos, agora, a analisar o caso das escolas estaduais que compõem o grupo de intervenção do Brasil Profissionalizado em Alagoas; são elas, por município: em Maceió, Escola Técnica Estadual de Saúde Valéria Hora, Escola Estadual de Educação Básica Professora Benedita de Castro, Escola Estadual de Educação Básica José Correia da Silva Titara; em Santana do Ipanema, Escola Estadual Professor Mileno Ferreira; em Viçosa, Escola Estadual de Educação Básica Monsenhor Machado; em Palmeira dos Índios, Escola Estadual de Educação Básica Graciliano Ramos; em Teotônio Vilela, Escola Estadual de Educação Básica e Profissional José Aprigio B. Vilela. Estas escolas estaduais não foram contempladas pelo PROEP, portanto, trataremos aqui do planejamento e execução do Programa Brasil Profissionalizado nestas instituições, sem o estabelecimento de comparações, como no caso dos centros.

Atentemos, então, para as relações entre o que foi planejado para cada uma destas escolas e o que foi efetivamente colocado em prática, tendo como elementos analíticos as

formas de educação profissional privilegiadas e o estabelecimento de parcerias neste processo. O Quadro 8 – Planejamento do Brasil Profissionalizado nas escolas estaduais alagoanas/2008-2011 –, localizado abaixo, nos apresenta os elementos do planejamento para estas escolas:

Quadro 8 – Planejamento do Brasil Profissionalizado nas escolas estaduais alagoanas/2008-2011

Escola	Cursos	Forma
Escola Técnica Estadual de Saúde Valéria Hora (Maceió)	Técnico em Enfermagem	Subsequente e Concomitante
	Técnico em Prótese Dentária	Subsequente e Concomitante
	Técnico em Saúde Bucal	Subsequente e Concomitante
	Técnico em Análises Clínicas	Subsequente e Concomitante
Escola Estadual Professor Mileno Ferreira (Santana do Ipanema)	Técnico em Administração	Ensino médio integrado
	Técnico em Comércio	Subsequente e Concomitante
	Técnico em Agronegócio	Subsequente e Concomitante
	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Ensino médio integrado
Escola Estadual de Educação Básica Monsenhor Machado (Viçosa)	Curso Normal	Ensino médio integrado
	Técnico em Comércio	Subsequente e Concomitante
	Técnico em Agroecologia	Ensino médio integrado
	Técnico em Informática	Subsequente e Ensino médio integrado
Escola Estadual de Educação Básica Graciliano Ramos (Palmeira dos Índios)	Curso Normal	Ensino médio integrado
	Técnico em Secretaria escolar	Ensino médio integrado
	Técnico em Biblioteconomia	Ensino médio integrado
	Técnico em Fruticultura	Subsequente e Concomitante
	Técnico em Agronegócio	Subsequente e Concomitante
Escola Estadual de Educação Básica e Profissional José Apriégio B.Vilela (Teotônio Vilela)	Técnico em Administração	Ensino médio integrado
	Técnico em Informática	Subsequente
	Técnico em Biocombustível	Ensino médio integrado
	Técnico em Aquicultura	Ensino médio integrado
	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Subsequente
	Técnico em Fabricação Mecânica	Ensino médio integrado
	Técnico em Logística	Subsequente
Escola Estadual de Educação Básica Professora Benedita de Castro (Maceió)	Técnico em Administração	Subsequente e Ensino médio integrado
	Técnico em Comércio	Subsequente e Concomitante
	Técnico em Segurança no Trabalho	Subsequente e Concomitante
	Técnico em Análise Química	Ensino médio integrado
	Técnico em Plástico	Ensino médio integrado
Escola Estadual de Educação Básica José Correia da Silva Titara (Maceió)	Curso Normal	Ensino médio integrado
	Técnico em Secretaria Escolar	Ensino médio integrado
	Técnico em Transações Imobiliárias	Subsequente e Concomitante
	Técnico em Serviços de Condomínio	Subsequente e Concomitante
	Técnico em Imagem Pessoal	Concomitante

Fonte: Adaptado a partir de SEE/AL (2008b).

É possível afirmar, frente a este planejamento, que foram previstos 34 cursos técnicos, em 24 diferentes áreas¹¹³, distribuídos por sete escolas estaduais. Além disso, as formas de oferta de tais cursos também variam entre subsequente – 18 previsões, concomitante ou integrada, ambos com 15 previsões¹¹⁴.

Colocamos, pois, duas questões para a discussão: a primeira relacionada ao que foi efetivado e a segunda acerca das formas de educação profissional priorizadas não apenas no conjunto destas sete escolas, mas também levando-se em consideração os dois centros dos quais já tratamos aqui.

Enfrentando a primeira das questões, os nossos sujeitos da pesquisa nos auxiliam a compreender os caminhos tomados até então na execução deste planejamento:

Além da reforma do Centro de Maceió [Centro de Educação Profissional Aurélio Buarque de Holanda] e dos cursos que aconteceram nos dois centros, nós não temos muito o que comemorar dentro do Brasil Profissionalizado. Poucas escolas estaduais chegaram a ofertar algum curso (Entrevistado 3, Diretoria de Educação Profissional de nível técnico 2007-Atual).

Das escolas estaduais que ficaram no planejamento, nós podemos dizer que só os cursos que já existiam nessas escolas aconteceram, pelo menos até o período que eu fiquei [2008-2010]: é o caso do Titara [referindo-se à Escola Estadual de Educação José Correia da Silva Titara], que já tinha o Curso Normal antes do Brasil Profissionalizado (Entrevistada 2, Equipe técnica da Diretoria/Gerência de Políticas de EPT 2008-2010).

Logo quando eu fui recrutada pra trabalhar no Brasil Pro [Brasil Profissionalizado], em fevereiro de 2010, se não me engano, o grande acontecimento era, justamente, a oferta do ensino médio integrado na escola de Teotônio Vilela [Escola Estadual de Educação Básica e Profissional José Aprígio B.Vilela]. Desde essa data nós só tivemos mesmo a efetivação desta oferta e as ofertas dos centros de educação profissional, como eu te falei (Entrevistada 1, Gerência de Políticas de EPT 2010-Atual).

Dos 34 cursos previstos nas sete escolas contempladas pelo Brasil Profissionalizado, no período de 2008 a 2011, temos a efetivação de 6 deles, em duas escolas: 1) a continuidade da oferta do Curso Normal no Instituto de Educação, alocado na Escola Estadual de Educação Básica José Correia da Silva Titara, localizada em Maceió, com uma turma; 2) a oferta de 5 cursos técnicos na Escola Estadual de Educação Básica e Profissional José Aprígio B. Vilela, localizada no município de Teotônio Vilela.

¹¹³ Os cursos Normal, Técnico em Administração e Técnico em Comércio foram previstos em três diferentes escolas; os cursos Técnico em Agronomia, Técnico em Manutenção e Suporte de Informática, Técnico em Informática e Técnico em Secretaria Escolar foram previstos em duas diferentes escolas; os demais foram previstos para serem ofertados em apenas uma escola. Os cursos com oferta em mais de uma indicam as áreas privilegiadas, sem que ocorra destaque expressivo para uma área específica.

¹¹⁴ As diferenças numéricas entre a incidência dos cursos e de suas respectivas formas devem-se ao fato de alguns cursos ofertarem mais de uma turma.

Nesta última escola foram ofertados os seguintes cursos no período compreendido entre 2010 e 2011¹¹⁵: duas turmas de técnico em Administração (subsequente); uma turma de técnico em Informática (subsequente); três turmas em técnico em Agroecologia (ensino médio integrado); uma turma de técnico em Biocombustíveis (ensino médio integrado); e duas turmas em Fabricação Mecânica (uma de ensino médio integrado e outra subsequente)¹¹⁶. A oferta de tais cursos se deve às parcerias da SEE/AL com a Prefeitura de Teotônio Vilela, com a Usina Seresta e ainda com o Clube de Diretores Lojistas (CDL) do município.

A partir desses dados, e considerando as formas de oferta dos cursos, conclui-se que, em Alagoas, o Brasil Profissionalizado foi efetivado em 2 CEPs e em 2 escolas, tendo sido ofertados, de fato, 13 cursos – 7 nos CEPs e 6 em escolas estaduais. Nestas, funcionaram, no período de 2008 a 2011, 5 turmas de cursos de ensino médio integrado e 4 turmas de cursos subsequentes. Nos CEPs, os cursos foram todos previstos para serem ofertados nas formas subsequente e concomitante.

Indo além deste debate em torno da oferta, já aventuramos pela discussão acerca da construção de novos centros de educação profissional no estado e resta-nos atentar para outro elemento que consta no PAR que estamos analisando: as reformas e ampliações das instituições de intervenção do Brasil Profissionalizado. Já sabemos que a única reforma realizada diz respeito ao CEP de Maceió, então, observemos, no Quadro 9 – Reformas e Ampliações previstas no Brasil Profissionalizado em Alagoas/2008-2011 –, o que estava previsto no PAR:

¹¹⁵ Depois deste período, a escola passa a contar com o curso técnico de Enfermagem nas formas subsequente e integrada ao ensino médio e com cursos mais rápidos ligados ao PRONATEC.

¹¹⁶ Informações extraídas das entrevistas e confirmadas em: <http://www.educacao.al.gov.br/comunicacao/sala-de-imprensa/noticias/2013-1/maio/cursos-profissionalizantes-aumentam-insercao-no-mercado-de-trabalho/?searchterm=>; e em <http://escolaaprigio.blogspot.com.br/2011/07/origem-da-escola-aprigio.html>.

Quadro 9 – Reformas e Ampliações previstas no Brasil Profissionalizado em Alagoas/2008-2011

Escola	Reforma	Ampliação
CEP Aurélio Buarque de H. Ferreira	X	X
Escola Técnica Estadual de Saúde Valéria Hora	X	X
Escola Estadual de Educação Básica José Correia da Silva Titara	X	X
Escola Estadual de Educação Professora Benedita de Castro	X	
CEP Maria Alice Beltrão	X	
Escola Estadual de Educação Básica e Profissional José Aprigio B.Vilela	X	
Escola Estadual de Educação Básica Monsenhor Machado	X	
Escola Estadual Professor Mileno Ferreira	X	
Escola Estadual de Educação Básica Graciliano Ramos	X	

Fonte: Adaptado a partir de SEE/AL (2008b).

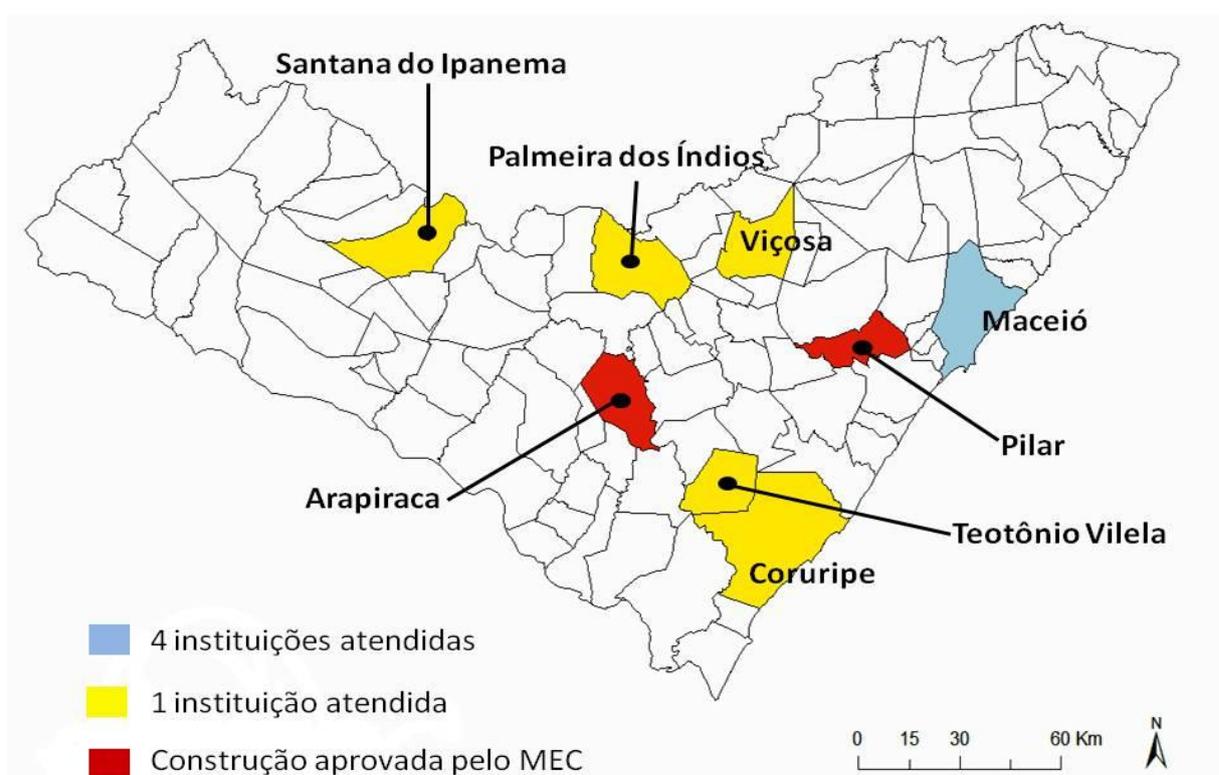
Sobre a distância entre aquilo que foi planejado e o que foi executado no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas, uma das entrevistadas afirmou:

Somente [...] em 2014 é que a gente vai começar a ter uma noção, “né”, porque, na realidade, a gente vai começar agora: depois das reformas e construções e tudo mais é que a gente vai conseguir colocar ele [o Brasil Profissionalizado] em prática. No momento a gente só teve foi muito trabalho de fazer, refazer, fazer e refazer e o MEC perguntava sempre a mesma coisa, essas coisas todas assim. Para mim é como se o programa ainda estivesse no começo. Nós ainda ficamos naquela de somente ficar colocando planejamento e dados no sistema e o MEC avaliando. Pouca coisa foi feita porque a gente não conseguiu avançar nesse sentido (Entrevistada 1, Gerência de Políticas de EPT 2010-Atual).

A principal atividade realizada, dentro da diretoria, no que se refere ao Brasil Profissionalizado nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011 foi o planejamento. É um consenso entre os entrevistados que, durante a maior parte destes anos, eles concentraram suas atividades no planejamento e replanejamento do programa, na tentativa de atender às orientações do Ministério da Educação. Este dado nos permite estabelecer relação com um elemento presente no PAR 2008-2011: a contratação de consultorias. No documento em questão, havia a previsão deste quesito para as seguintes frentes: elaboração de Planos de Curso; adequação da diretriz curricular da EPT à realidade local; e, ainda, para a elaboração do Plano Estadual de Educação Profissional (SEE/AL, 2008b). Quando questionados sobre o tema, todos os entrevistados afirmaram que as consultorias foram prestadas por técnicos do Ministério da Educação, não havendo necessidade de contratação de empresas.

Levando em consideração o atestado distanciamento entre o planejamento e a real execução do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas, e não esquecendo que o convênio com este estado foi renovado por mais um quadriênio – 2012-2015 –, podemos traçar a configuração espacial deste programa em terras alagoanas com base nas escolas que compuseram a rede de atuação do Brasil Profissionalizado entre 2008 e 2011. Acompanhemos esta configuração por meio da Figura 5 a seguir, intitulada “Configuração espacial do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas/2008-2011”:

Figura 5 – Configuração espacial do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas/2008-2011



Fonte: A autora (2014).

Este mapeamento acaba por ratificar a nossa análise acerca da tímida atuação do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas em seu primeiro quadriênio (2008 a 2011). Visualizar no mapa do estado os oito municípios selecionados por este programa é um exercício que nos possibilita notar a proporção de municípios atendidos frente aos 102 municípios alagoanos. Aprofundando esta discussão, se levarmos em consideração o fato de que apenas os municípios de Coruripe, Maceió e Teotônio Vilela tiveram efetivamente algum avanço no sentido de execução do que fora planejado, esta proporção fica ainda mais gritante: 1 município efetivamente atendido para 34 municípios.

Refletindo ainda acerca da implementação do Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas, no quadriênio em questão, a questão da utilização dos recursos financeiros ganha relevância. Vimos no capítulo anterior desta dissertação que o valor conveniado para o estado de Alagoas, entre 2008 e 2011, chegou a R\$ 18.428.542,27 – valor conveniado no ano de 2009, único ano no qual houve recurso do programa para Alagoas (NASCIMENTO, 2012). Observemos, no Quadro 10 a seguir, o que encontramos sobre os valores ligados ao Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas no Portal da Transparência:

Quadro 10 – Recursos conveniados para Alagoas por meio do Programa Brasil Profissionalizado dispostos no Portal da Transparência

	Convênio 1	Convênio 2
Número/Situação/Ano	658371/Adimplente/2009	658391/Adimplente/2009
Objeto do Convênio	Reforma e ampliação de escola (s), em atendimento ao Plano de Ações Articuladas – PAR, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação - Brasil Profissionalizado	Reforma e ampliação de escola (s), em atendimento ao Plano de Ações Articuladas – PAR, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação - Brasil Profissionalizado
Órgão superior/Cedente	MEC/FNDE	MEC/FNDE
Conveniente	SEE/AL	SEE/AL
Valor conveniado	1.838.564,21	2.722.500,00
Valor liberado	1.838.564,21	0,00
Início da Vigência	31/12/2009	31/12/2009
Fim da Vigência	22/07/2014	17/06/2014
Valor Contrapartida	74.285,42	110.000,00
Data da última liberação	22/11/2011	-----
Valor da última liberação	1.785.387,92	0,00

Fonte: A autora (2014), com base nos dados do Portal da Transparência.

Dos mais de R\$ 18 milhões conveniados para o estado de Alagoas via Brasil Profissionalizado, pouco mais de R\$ 4,5 milhões encontram-se registrados no Portal da Transparência. Os dois convênios registrados no portal em questão referem-se à reforma e ampliação de escolas previstas no PAR e alocadas no planejamento do Brasil Profissionalizado, contudo, é facilmente perceptível que somente no primeiro destes convênios a transação de repasse de recursos chegou a ser efetivada: foram conveniados R\$ 1.838.564,21 neste caso, sendo de R\$ 74.285,42 reais a contrapartida do estado de Alagoas neste processo; a vigência deste convênio vai de 2009 até julho de 2014, ou seja, a execução deste convênio ainda está tramitando. No caso do segundo convênio, temos: R\$ 2.722.500,00 conveniados também em 2009, porém, neste caso, o valor ainda não foi liberado. A vigência

deste segundo convênio vai até junho de 2014, portanto, ainda pode ser liberado nos próximos meses; a contrapartida do estado de Alagoas, neste convênio, seria de R\$ 110.000,00.

A discrepância entre os recursos conveniados para o estado de Alagoas em 2009 pelo Brasil Profissionalizado, na casa dos R\$ 18 milhões de reais, e os recursos contabilizados no Portal da Transparência, na casa dos R\$ 4,5 milhões, é reveladora da inexata prestação de contas que a Secretaria de Educação e o governo do estado vêm realizando no âmbito deste programa. Quando perguntamos aos sujeitos entrevistados acerca da prestação de contas relativa ao Brasil Profissionalizado, percebemos a inexistência de uma comissão específica para este fim, bem como de documentos da SEE/AL que englobem a prestação de contas do referido programa. Todos os entrevistados afirmaram que, em função do programa ainda estar em exercício, não existe um aparato de prestação de contas.

Sabendo que a assistência financeira, no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado, deve ser incluída nos orçamentos dos convenientes – estados da federação e Distrito Federal – e que tal assistência não pode ser considerada, para os fins do Art. 212 da Constituição Federal¹¹⁷ (BRASIL, 2007c), enveredamos por investigar as prestações de contas do próprio governo do estado de Alagoas, na tentativa de mapear as aplicações com o Brasil Profissionalizado. Neste sentido, realizamos buscas nos seguintes sítios: Portal da Transparência¹¹⁸, Tribunal de Contas do Estado de Alagoas (TCE/AL)¹¹⁹ e Página eletrônica da SEE/AL¹²⁰.

No Portal da Transparência, os dados disponíveis sobre os convênios entre o governo do estado de Alagoas e o governo federal, no que se refere ao Brasil Profissionalizado, confirmam os dados que já discutimos aqui – os dois convênios de 2009, que se estendem até 2014, tendo sido um deles já liberado. Já no TCE/AL, não consta nenhuma informação sobre receitas ou despesas ligadas ao programa em questão. E, por fim, na página eletrônica da SEE/AL encontramos apenas notícias esporádicas acerca dos investimentos proporcionados pelo Brasil Profissionalizado, porém, não há documentos disponíveis sobre o detalhamento destes investimentos. Neste contexto, apresenta-se como sintomática a reunião extraordinária do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), realizada em 2012, em Brasília, para discutir, entre outras questões, os problemas causados pela falta de prestação de

¹¹⁷ Lê-se, no Art. 12 da Constituição Federal do Brasil: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988, p.1). Claro fica, então, que os estados da federação não podem incluir o orçamento do Brasil Profissionalizado nestes 25%.

¹¹⁸ <http://al.transparencia.gov.br/>.

¹¹⁹ <http://www.tce.al.gov.br/v2/index.php>.

¹²⁰ <http://www.educacao.al.gov.br/>.

contas de administrações anteriores dos 27 estados do país, no que tange aos convênios com o governo federal¹²¹.

Frente a estes processos de implementação do Programa Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas, encontramos-nos diante de problemáticas que ultrapassam o programa. As questões históricas que discutimos no início deste capítulo perpetuam-se, metamorfoseadas pelo tempo – evidentemente –, quando pensamos a educação dos trabalhadores alagoanos como, por exemplo, a institucionalização da educação profissional, as distinções entre a formação geral e específica, as dificuldades enfrentadas na implementação de políticas públicas, as íntimas relações entre os setores público e privado na execução de tais políticas, a frágil transparência relativa à utilização de recursos financeiros.

Passemos, agora, a refletir acerca da avaliação e das possíveis consequências da presença do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas no período que vai de 2008 a 2011.

4.2.3 Terceiro Ato: Avaliação e Consequências do Brasil Profissionalizado em Alagoas

Pesquisadora: *E durante este tempo todo, de 2008 até agora, vocês já realizaram algum tipo de avaliação do Brasil Profissionalizado aqui na Diretoria ou mesmo junto à Secretaria [SEE/AL]?*

Entrevistada 1: *Não, porque a gente não tem nada o que avaliar.*

Mais de dois anos se passaram desde o término do primeiro quadriênio de atuação do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas e, mesmo com a renovação do convênio entre o governo do estado e o governo federal, jamais houve uma avaliação deste programa por parte das instâncias responsáveis pela execução do mesmo em Alagoas. A fala da Entrevistada 2, “a gente não tem nada o que avaliar”, é complementada, no conjunto das entrevistas realizadas, pelas seguintes narrativas:

Demoram muito os processos deste programa, “né”. Também houve uma mudança de governo, houve mudança também de superintendente, de chefe de setor e até de secretário, “né”, aí todas essas mudanças complicam, aí tudo que vai para a procuradoria demora muito, essas coisas todas. As burocracias mesmo, eu acho que a gente não tem o que avaliar porque os trâmites burocráticos não deixaram a gente trabalhar efetivamente, nós não vimos as coisas saírem do papel (Entrevistada 1, Gerência de Políticas de EPT 2010-Atual).

¹²¹ Notícia disponível em: <http://www.alagoas24horas.com.br/conteudo/?vCod=125317>.

Posso te dizer que no período que fiquei no Brasil Profissionalizado não houve praticamente nada. As licitações, pelo que eu sei, estão acontecendo agora, porque houve mudanças de secretário e aí quando muda, mudam coordenadores e gestores, enfim... aí, então, essas licitações estão acontecendo só agora, vão ser publicadas ou já foram – não tenho certeza, porque não estou mais a frente disso, eu “tô” com outra demanda da diretoria, então, não estou acompanhando agora porque não dá, não tem como. Então, não conseguimos avaliar no que avançamos, porque a verdade é que não avançamos muito (Entrevistada 2, Equipe técnica da Diretoria/Gerência de Políticas de EPT 2008-2010).

Eu posso lhe dizer, como alguém que já acompanha a educação profissional do estado há muito tempo, que nós não temos muito espaço junto à secretaria. Tanto é que você vê aqui, “né”, que a gente “tá” tudo aqui numa sala só, todo mundo junto trabalhando, tudo junto, a gente não tem mais uma nossa [sala], que era onde hoje é o gabinete, aí a gente saiu pra ceder “pro” gabinete, “né”, aí pronto, a gente perdeu tudo o que era da gente, a gente ficou resumido só aqui nessa sala. É difícil solicitar da secretaria um grupo para fazer uma avaliação de uma política. O que acontece com o Brasil profissionalizado é que as decisões do MEC, de aprovar ou recusar os nossos planos no SIMEC, acabam sendo o feedback que a gente recebe, somente (Entrevistado 3, Diretoria de Educação Profissional de nível técnico 2007-Atual).

A inexistência de um processo interno de avaliação da política em questão revela, pois, um aspecto importante do desenvolvimento do Brasil Profissionalizado em Alagoas: seu caráter inacabado. Para os próprios executores da política no estado de Alagoas, o fato de o planejamento não ter sido concretizado no seu primeiro quadriênio significa que, no que tange à efetivação da política, o Brasil Profissionalizado ainda se encontra preso aos seus primeiros “passos” enquanto política pública para a educação profissional. Por este motivo, para os responsáveis pelo programa em Alagoas, ainda não há o que se avaliar.

Expressões deste caráter inacabado da política e da desnecessária avaliação até o presente momento são as avaliações pessoais dos entrevistados acerca do Brasil Profissionalizado neste estado: há um consenso entre eles no sentido de apontar as futuras possíveis contribuições deste programa para a realidade educacional dos trabalhadores alagoanos como meio de avaliá-lo. Ou seja, os entrevistados avaliam a positividade do Brasil Profissionalizado por meio das contribuições que ele pode acarretar, caso seja colocado em prática efetivamente.

Vale a pena relembrar aqui dois artigos do Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado:

Art. 6º O FNDE acompanhará a execução físico-financeira dos convênios.

Art. 7º O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento, o monitoramento, a supervisão e a avaliação do Programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007b).

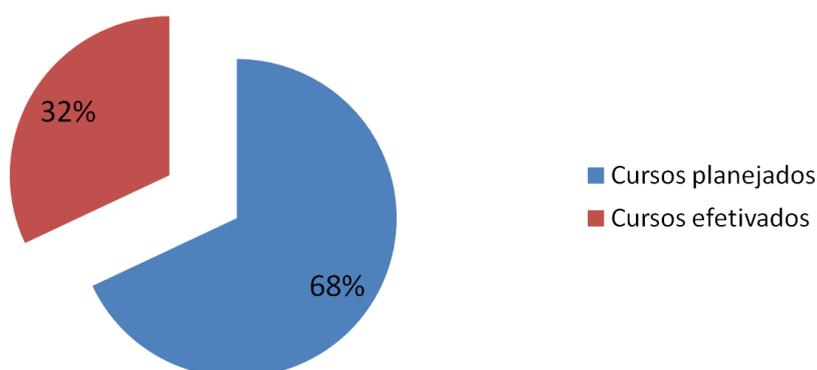
Frente a isto, e entendendo a complexidade que envolve o processo de avaliação de determinada política pública educacional, o olhar que lançamos sobre o Brasil Profissionalizado, nesta dissertação, tem a preocupação de analisar o desenvolvimento, os processos, o cenário, as tomadas de decisões, a materialidade e as consequências deste programa para o estado de Alagoas. Nesta direção, partimos do pressuposto de que

Na análise e avaliação de políticas implementadas por um governo, fatores de diferentes natureza e determinação são importantes. Especialmente quando se focaliza as políticas sociais (usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, etc.) os fatores envolvidos para a aferição de seu “sucesso” ou “fracasso” são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise. Estes diferentes aspectos devem estar sempre referidos a um contorno de Estado no interior do qual eles se movimentam (HOFLING, 2001, p. 30-31).

Desde o anúncio de nossa problemática, evidente está a preocupação que moveu esta investigação com relação a dois elementos, nomeadamente: a oferta pública de educação profissional e as formas privilegiadas pela materialidade do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas. Tais elementos constituem os nossos fatores ou categorias de análise. Para tal, levaremos mais uma vez em consideração o movimento de análise que vai do planejamento à execução do programa.

De acordo com o PAR do estado de Alagoas, 41 cursos estavam previstos para acontecer no âmbito do Brasil Profissionalizado no quadriênio 2008-2011, contudo, somente 13 cursos compõem o conjunto dos cursos efetivados – como já demonstramos no tópico anterior. Leiamos este dado de outra maneira, considerando a proporção entre os cursos planejados e efetivados pelo Brasil Profissionalizado no período em questão, como ilustra do Gráfico 15 a seguir:

Gráfico 15 – Proporção entre os cursos planejados e efetivados pelo Brasil Profissionalizado em Alagoas/2008-2011

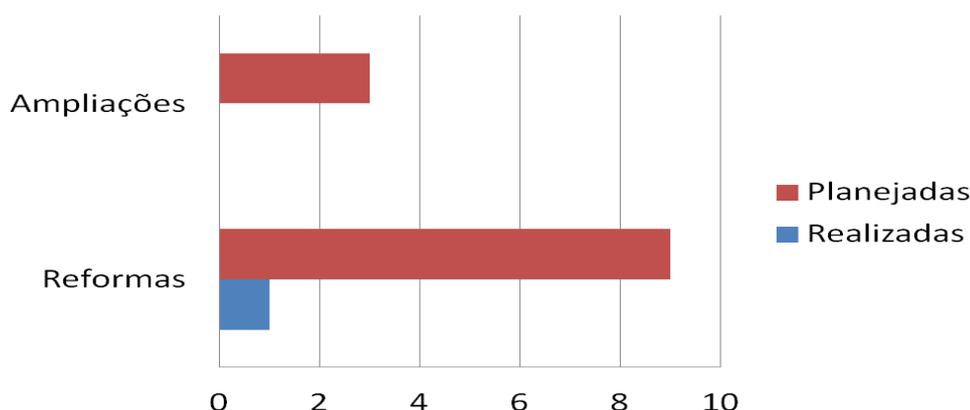


Fonte: A autora (2014).

Somente 32% do que foi planejado, no que se refere à oferta de cursos técnicos, foi efetivamente colocado em prática no desenvolvimento do Brasil Profissionalizado no contexto alagoano. Isto significa afirmar, por outro lado, que o número de cursos que não ultrapassou a fase do planejamento equivale a mais que o dobro do número de cursos efetivados. Este dado, pura e simplesmente, já nos indica que a materialidade deste programa em Alagoas, no período analisado, apresentou dificuldades no que se refere à execução daquilo que fora acordado com o Ministério da Educação por meio do SIMEC.

No que se refere às ampliações e reformas previstas *versus* realizadas, o percentual continua a nos apresentar as dificuldades de efetuar o planejado nos anos que nós analisamos. Vejamos o caso das ampliações e reformas por meio do Gráfico 16 – Reformas e Ampliações no âmbito do Brasil Profissionalizado em Alagoas/2008-2011:

Gráfico 16 – Reformas e Ampliações no âmbito do Brasil Profissionalizado em Alagoas/2008-2011



Fonte: A autora (2014).

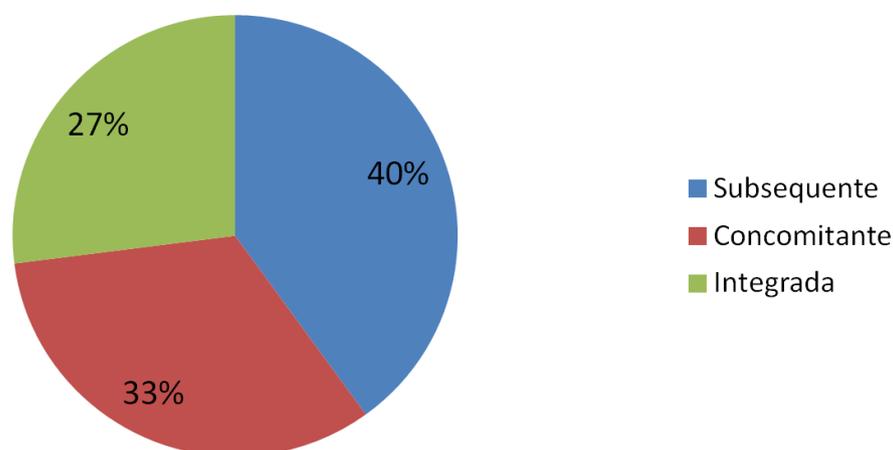
Segundo o PAR 2008-2011 do estado de Alagoas, estavam previstas 3 ampliações nas instituições assistidas pelo Brasil Profissionalizado, porém, nenhuma destas ampliações ocorreu até o presente momento, como o Gráfico 16 nos mostra. No caso das 9 reformas previstas, ou seja, em todas as instituições elencadas no planejamento, somente uma instituição foi reformada nestes quatro anos, a saber: o Centro de Educação Profissional Aurélio Buarque de Holanda, na cidade de Maceió.

O que este cenário significa? As razões de ser do Programa Brasil Profissionalizado, nas próprias palavras do Ministério da Educação – repassar recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas e possibilitar a modernização e a expansão

das redes públicas de ensino integradas à educação profissional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007) –, tiveram uma materialização muito tímida no primeiro quadriênio de atuação no estado de Alagoas.

Avancemos nestas análises interrogando agora as formas de educação profissional que foram privilegiadas no planejamento e na execução do Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas. Tomando o planejamento contido no PAR 2008-2011 à análise, foram contabilizados 41 cursos, distribuídos entre as três formas de organização previstas no artigo 36-C da LBD nº 9.394/1996, quais sejam, integrada, concomitante e subsequente. No total, dos cursos previstos para execução do Brasil Profissionalizado em Alagoas, há registro de 63 ocorrências dessas formas; tal quantitativo excede o número de cursos previstos porque, no planejamento, alguns cursos apresentam mais de uma forma, como vimos no tópico anterior. Contabilizando o número absoluto de ocorrências de cada uma destas formas, o Gráfico 17 – Formas de educação profissional privilegiadas no planejamento do Brasil Profissionalizado em Alagoas/2008-2011 – permite analisá-las de modo relacional¹²²:

Gráfico 17 – Formas de educação profissional privilegiadas no planejamento do Brasil Profissionalizado em Alagoas/2008-2011



Fonte: A autora (2014).

O sentido original do Programa Brasil Profissionalizado – estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (BRASIL, 2007b) – passou a dividir espaço com

¹²² Tomamos, para esta análise, o número absoluto de ocorrência de cada curso contido no PAR 2008-2011. Como não havia indicação do quantitativo de turmas, o nosso cálculo reporta-se à incidência de cada uma das formas – subsequente, concomitante e integrada.

as demais formas de educação profissional técnica – a subsequente e a concomitante – a partir da Resolução/FNDE/CD nº 09, de 29 de fevereiro de 2008, fato discutido no terceiro capítulo desta dissertação.

Os dados expressos no Gráfico 17 – Formas de educação profissional privilegiadas no planejamento do Brasil Profissionalizado em Alagoas/2008-2011 – nos mostram como esta abertura para as demais formas de educação profissional técnica ganhou corpo no planejamento realizado pelo estado de Alagoas: 26 cursos na forma Subsequente, 40%; 21 cursos na forma Concomitante, 33%; e 17 cursos na forma Integrada, o que equivale a 27%. Se somarmos os percentuais das formas subsequente e concomitante, teremos um total de 73% do planejamento direcionado para as formas que estão mais próximas de uma possível **articulação** com o ensino médio do que com uma possível efetivação da **integração** entre ensino médio e ensino profissional. Frente a este cenário, ainda é possível afirmar que, mesmo não havendo dados precisos sobre o número de turmas dos CPEs, é inviável que a oferta de cursos na forma integrada supere a oferta em cursos nas formas subsequente e concomitante, visto que, nestas formas, os cursos costumam ter carga horária menos extensa do que os cursos na forma integrada, restritos a algumas poucas escolas constantes do planejamento.

Se aprofundarmos esta discussão no sentido de ir além daquilo que foi planejado, será possível atentar para os dados relativos aos cursos que aconteceram no âmbito do Brasil Profissionalizado em Alagoas. 21 turmas aconteceram entre 2008 e 2011, incluindo os centros de educação profissional e as escolas estaduais contempladas. Vejamos como as formas privilegiadas em tais cursos: 10 cursos aconteceram na forma Subsequente, ou seja, 48% do total de cursos realizados; 7 cursos foram na forma Concomitante, contabilizando 33%; e 4 cursos realizados foram na forma integrada, o que equivale a 19% do total. Atentemos para dois fatos importantes revelados por esta análise: a sequência em função do maior percentual de ocorrência continua a mesma, tanto nos dados relativos ao planejamento, quanto naqueles relativos aos cursos realizados: temos, nos dois casos, a forma subsequente como a de maior expressão, seguida da forma concomitante e, por fim, da forma integrada; o percentual somado das formas subsequente e concomitante no caso dos cursos efetivamente realizados chega a 81%, sendo superior em 7 pontos percentuais à mesma soma no caso dos dados ligados ao planejamento.

Do planejamento à execução, a forma Integrada aparece como aquela com menor representatividade entre os cursos técnicos que compuseram o arsenal do Programa Brasil Profissionalizado no seu primeiro quadriênio no estado de Alagoas. Além desta constatação,

outro elemento se faz significativo para este nosso debate: o caráter – público ou privado – desta oferta.

Sobre este elemento, foi possível constatar como uma das principais marcas da execução no âmbito da oferta dos cursos técnicos ligados ao Brasil Profissionalizado o estabelecimento de parcerias entre as esferas pública e privada, esta incluindo as entidades tradicionais dos setores empresariais e outras do chamado terceiro setor. Este é um fato não restrito somente à educação profissional, que acaba por apresentar certa coerência com o desenvolvimento de diversas políticas públicas no Brasil (BRITO, 2005; OLIVEIRA; DOURADO; VELOSO; SOUZA, 2005; PERONI, 2009). As instituições contempladas pelo Brasil Profissionalizado são todas estaduais; o planejamento para este programa, em seu primeiro quadriênio, foi realizado por funcionário da Diretoria de Educação Profissional de nível técnico da SEE/AL com consultoria ao MEC e os recursos financeiros são oriundos do governo federal. Este envolvimento dos órgãos públicos poderia nos indicar um fortalecimento do caráter público no que se refere à educação profissional em Alagoas, contudo, quando nos debruçamos sobre as formas como cada um dos cursos foi executado, percebemos a presença maciça de instituições privadas, incluindo o Sistema S e instituições sem fins lucrativos atuando juntamente ao governo de Alagoas, como já indicamos anteriormente. Ratifica-se, pois, o quanto o processo de implementação do Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas possui marcas bastante específicas da realidade alagoana e do lugar que a educação profissional ocupa neste estado: desde as relações verticais entre a Secretaria de Educação e a Diretoria de Educação Profissional de nível técnico, até as dificuldades de planejamento e execução e as parcerias público-privadas estabelecidas, assistimos expressões de como as políticas educacionais de formação para o trabalho têm sido materializadas pelo governo de Alagoas.

Tais dificuldades já começam a se mostrar no novo ciclo do Programa Brasil Profissionalizado em terras alagoanas. De 2012 até o momento da realização da pesquisa de campo, a diretoria pesquisada passava por um novo processo de construção do PAR e, sobre este novo processo, a Entrevistada 1, em uma entrevista de aprofundamento, afirmou:

Eu não sei nem o que eu lhe diga, porque esse PAR nosso ele é, esse novo, ninguém ainda sabe onde vai dar. Esse negócio do PAR atual começou agora, sabe, então, eu não sei, assim, para lhe ser franca, eu não sei o que é para fazer: se é para transferir as coisas do PAR antigo para o PAR novo – porque quase nada foi feito “né”. Isso eu não sei, porque eu já mandei pro MEC e não me retornaram, entendeu? A gente está inserindo as novas ações, entendeu? As novas construções, as novas escolas, entendeu? É isso que a gente está fazendo no novo. A principal diferença para o antigo PAR é que este novo é feito de forma totalmente isolada, a

gente não tem mais isso de se reunir com as demais superintendências ou gerências, é cada um por si agora. Não temos sequer acesso a um PAR geral do estado, eu só posso consultar e modificar o que se refere a esta diretoria (Entrevistada 1, Gerência de Políticas de EPT 2010-Atual).

Deparamo-nos, pois, com um novo ciclo que se inicia, porém, com problemas que derivam ainda do primeiro quadriênio de execução do Programa Brasil Profissionalizado neste estado¹²³. Como este novo ciclo ultrapassa a nossa proposta nesta dissertação, enfrentemos, por hora, o exercício de refletir acerca das consequências do supracitado programa para o estado de Alagoas, com foco na configuração da educação profissional.

Analisando o quadro mais amplo relativo a todos estes movimentos do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas – da adesão à avaliação – apontamos seis elementos que, descolados do referido programa não teriam sentido, então, por isso, enxergamo-los como consequências diretas e indiretas do Brasil Profissionalizado. São eles: o planejamento e as instituições envolvidas; a relação da Diretoria estudada com o MEC; a questão da dominialidade; o ensino médio integrado no estado de Alagoas; a ratificação das parcerias público-privadas no desenvolvimento de políticas públicas; e a possibilidade de criação da rede estadual de educação profissional e tecnológica.

A adesão ao Brasil Profissionalizado possibilitou, mesmo com todos os entraves iniciais ligados ao relacionamento entre a SEE/AL e a Diretoria de Educação Profissional de nível técnico, que esta diretoria se tornasse responsável direta por uma política de educação profissional e, ainda, que desenvolvesse todo o planejamento relacionado à execução de tal política. Junto com essa responsabilidade, o Brasil Profissionalizado trouxe também a oportunidade desta diretoria contar com os centros de educação profissional, conveniados no âmbito do PROEP, e também com as escolas estaduais para a execução do programa. Este é, sem dúvida, um avanço no sentido de aproximar o ensino de tipo geral do ensino profissional no estado de Alagoas por meio das escolas estaduais.

No que se refere à relação entre esta diretoria e o Ministério da Educação, pudemos vislumbrar que, a partir do Brasil Profissionalizado, foi criado um canal direto entre a Diretoria de Educação Profissional de nível técnico da SEE/AL. Este canal não é expresso somente 1) pelo Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – espaço virtual alimentado com o planejamento da diretoria, de um lado, e com os pareceres do MEC sobre

¹²³ Sobre este novo ciclo, dois elementos parecem despontar como principais eixos de análises futuras sobre o Brasil Profissionalizado em Alagoas, a saber: 1) sua ligação com o PRONATEC, uma vez que, a partir de 2011, o Brasil Profissionalizado passou a ser subordinado a esta nova política e a Diretoria de Educação Profissional de nível técnico da SEE/AL é a responsável pelos dois programas em questão; e 2) a oferta de cursos de educação profissional na modalidade de educação a distância, prevista para iniciar em 2014. Estas informações foram extraídas da entrevista de aprofundamento com a Entrevistada 1.

tal planejamento, de outro –, mas também 2) pelas muitas visitas realizadas pelos funcionários do MEC às escolas públicas estaduais de Alagoas; 3) pelas consultorias realizadas por técnicos deste ministério para auxiliar os agentes da diretoria no desenvolvimento de suas atribuições no âmbito do Brasil Profissionalizado; e 4) pelas reuniões realizadas em Brasília com finalidade de promover cursos de formação ligados à operacionalização do SIMEC.

Neste contexto, e como uma das principais consequências desta relação entre a diretoria e o MEC, a questão da dominialidade emerge neste debate. Não pretendemos aqui nos deter a esta questão com base em seu “polo negativo” – o fato de muitas escolas ficarem de fora do programa em função da falta de dominialidade –, mas sim tomando por base o seu “polo positivo”: o aflorar da problemática em torno da dominialidade dos terrenos das escolas públicas estaduais de Alagoas. Foi a partir dos movimentos de planejamento e replanejamento do Programa Brasil Profissionalizado que esta problemática ganhou relevância e passou a ser debatida no interior da Secretaria de Educação de Alagoas¹²⁴.

O ensino médio integrado constitui a próxima consequência que desejamos apontar. Ficou evidente o lugar tímido ocupado por esta forma de oferta de educação profissional, tanto no planejamento, quanto na execução do Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas no seu primeiro quadriênio. Contudo, o fato de o estado sair do número zero, até 2010, no que tange à oferta desta forma de educação profissional, para quatro cursos, contabilizados no final de 2011, representa um fato histórico na educação profissional deste estado – mesmo que este fato se desenhe ainda de forma bastante tímida, sendo a forma Integrada de educação profissional ao ensino médio aquela que se apresentou como a de menor representatividade no desenvolvimento do Brasil Profissionalizado em Alagoas no período aqui analisado.

Por outro lado, não há que se perder de vista a principal estratégia da Secretaria de Educação de Alagoas para a efetivação da oferta de cursos técnicos: as parcerias com instituições privadas diversas. Este é um fato que nos leva a inferir que o Brasil Profissionalizado traz como uma de suas consequências a ratificação das parcerias público-

¹²⁴ Outro programa que também impulsionou este debate em torno da dominialidade das escolas estaduais em Alagoas foi o Programa Geração Saber (um programa elaborado pela própria SEE/AL). Informação extraída de: <http://www.alagoasultimahora.com.br/noticia/Geracao-Saber-impulsiona-educacao-com-reformas-e-investimentos-na-profissionalizacao/15693/?visualizar=S/?visualizar=S>. “O objetivo do Programa Geração Saber é mudar a realidade educacional de Alagoas, para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos da educação básica da rede pública e reverter os atuais indicadores educacionais do Estado. São aproximadamente 200 milhões investidos na educação básica de Alagoas. Para fazer essa mudança, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas vai agir em 5 linhas de ação: Políticas Educacionais; Organização da estrutura e funcionamento da SEE; Tecnologia da informação e comunicação na educação; Melhoria das condições da rede escolar; Regime de colaboração entre Estado e Municípios” (Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/programas-e-projetos/programas/geracao-saber/objetivo-do-geracao-saber>>. Acesso em: 20 dez. 2013).

privadas no desenvolvimento de políticas públicas para a educação profissional. Tais parcerias, por sua vez, ferem – mesmo que de maneira “sutil” – o caráter público da educação profissional que foi apregoado pela fundamentação legal do Brasil Profissionalizado.

Retomemos aqui, brevemente, um dos objetivos previstos no Decreto nº 6.302/2007 que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, em seu inciso IV do parágrafo único do artigo 1º:

IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, **pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**, inclusive na modalidade a distância (BRASIL, 2007b, grifos nossos).

A sutileza das parcerias público-privadas se expressa, no caso do Brasil Profissionalizado, da seguinte forma: na prática, a Secretaria acaba por cumprir aquilo que determina o decreto, uma vez que a oferta de matrículas no ensino médio integrado sofreu expansão em Alagoas, mesmo que tímida, como já discutimos; todavia, os caminhos percorridos até a oferta de vagas nos centros de educação profissional e nas escolas públicas estaduais passam, necessariamente, pela associação dos entes públicos – governo do estado, secretaria e diretoria em questão – às instituições privadas.

Por fim, apontamos ainda como mais uma consequência do Brasil Profissionalizado em Alagoas a possibilidade de criação de uma rede estadual de educação profissional. Isto não se deve unicamente a este programa em específico, uma vez que os centros de educação profissional existentes no estado foram construídos com recursos do PROEP, porém, podemos falar que, a partir do Brasil Profissionalizado, vislumbramos o surgimento de uma teia de cursos apartados que podem se transformar em uma rede sistematizada de educação profissional em Alagoas, se consideramos os dois centros em atividade, os outros dois centros aprovados para construção e, ainda, com a possibilidade concreta de oferta, reformas e ampliações nas escolas estaduais.

Em suma, os argumentos que reunimos neste capítulo, quando analisados em relação com as demais discussões que fizemos ao longo deste trabalho, nos permitem afirmar que a trajetória do Programa Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas, entre 2008 e 20110, foi marcada pelas contradições históricas e políticas que circundam as políticas de educação profissional neste país e também pelas especificidades próprias deste estado, expressas na atuação da Secretaria de Educação do estado e de sua Diretoria de Educação Profissional de nível técnico.

Considerações Finais

[...] pesquisar é construir cartografias para além dos mapas, ir além dos lugares representados pelos croquis, fazer percursos e mapeamentos enquanto se faz a trajetória (HISSA, 2013, p. 45).

O nosso objeto de investigação já não é o mesmo do início do curso de mestrado: o nosso olhar sobre ele ganhou maturidade em função de nossa constante aproximação, de nossas interrogações e do enfrentamento de tais interrogações nos planos teórico, político e empírico. Além da dinâmica própria de uma pesquisa, com suas idas e vindas, com o seu avançar e recuar, o Programa Brasil Profissionalizado está inscrito no mundo, na realidade material brasileira e, por isso, é marcado por uma dinâmica social bastante diversificada – que envolve desde o Estado nacional até os sujeitos contemplados com seus desdobramentos, passando pelos executores estaduais do programa.

Sim, pesquisar é construir cartografias ao passo que se caminha, ao passo que se avança. Nossas cartografias, nesta investigação, foram guiadas por uma problemática preocupada em compreender a materialidade do Brasil Profissionalizado no estado de Alagoas. As principais bifurcações selecionadas para buscar compreender tal fenômeno foram: o fortalecimento da oferta pública de educação profissional e as formas desta modalidade privilegiadas na execução do referido programa.

O entendimento de que uma política pública não se desenvolve no vácuo foi crucial para o desenvolvimento de nossa investigação. Em virtude disto, buscamos apreender o Programa Brasil Profissionalizado por meio de suas expressões históricas, políticas e de contexto – o contexto alagoano foi nossa referência nesta tarefa investigativa, partindo do pressuposto de que as

[...] políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HOFLING, 2001, p. 31).

Tomamos o Programa Brasil Profissionalizado, como política social que é, à análise e procuramos vislumbrar, por meio de tal programa, pistas que nos auxiliem a entrever a atuação do Estado brasileiro no campo da educação profissional. Este movimento somente tornou-se possível à medida que compreendemos a complexa teia relacional que agrega as políticas educacionais no Brasil atualmente – tal agregação poderia ser um indicativo de uma

possível integração entre as diferentes políticas, já reclamada há alguns anos (CÊA, 2003; SAVIANI, 2008; CIAVATTA; RAMOS, 2011). No entanto, este movimento de atar as políticas umas as outras tem se mostrado como uma estratégia de consenso de um projeto específico: as políticas têm se apresentado interligadas umas as outras por meio de concessões e de interdependências que, geralmente, envolvem organismos internacionais, instituições privadas ou instituições sem fins lucrativos, de um lado, e a população a ser assistida, de outro.

O Programa Brasil Profissionalizado entrou em cena no cenário das políticas para a educação profissional no Brasil, em 2007, seguindo esta lógica de concessão e interdependência. De um lado, o Estado contemplava as demandas dos empresários brasileiros subordinando o Brasil Profissionalizado à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; e, de outro, anunciava o estímulo ao ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de ensino. Uma bandeira da classe trabalhadora, o ensino médio integrado, acabou por ser “concedida” por meio deste programa, porém, em contrapartida, os estados deveriam anuir às diretrizes do supracitado plano de metas.

A luta em torno do ensino médio integrado, bem como o próprio Programa Brasil Profissionalizado, no entanto, não se encerram nesta relação direta com o “Todos pela Educação”; esta é somente mais uma expressão da luta por hegemonia no campo da educação profissional neste país. Nas últimas décadas, as políticas públicas, de uma maneira geral, têm apresentado como principal marca a adoção de programas e projetos focalizados, de caráter compensatório, como principais meios para garantir direitos subjetivos e sociais da população brasileira. É neste contexto que diferentes projetos de educação profissional vêm disputando espaço na agenda do governo federal. O Programa Brasil Profissionalizado sintetiza, pois, uma disputa específica em torno do enfrentamento ou da perpetuação da dualidade educacional brasileira, que ganhou força no país em momentos bastante singulares, como na luta por escola pública e universal, nas décadas de 1930 e 1940, e na luta em torno da integração entre educação regular e educação profissional nas décadas de 1980 e 1990.

Constatamos, com base em Souza (2002), que a CUT e a Força Sindical, apesar de não coadunarem da mesma filosofia na década de 1990, não tinham a integração como bandeira de destaque em suas propostas para a educação profissional. O MST, por sua vez, apresentava, neste mesmo período, preocupações relacionadas ao reconhecimento de suas lutas como processos educativos, bem como com a construção de propostas que pudessem consolidar um tipo de educação **do** campo (CALDART, 2004). A luta em torno da integração, no âmbito da educação profissional, ganhou força nesta década a partir do Decreto nº.

2.208/1997, que legalizava a dualidade da educação e transformava a educação dos trabalhadores em um tipo de sistema paralelo à educação regular. A heterogeneidade de projetos para a educação dos trabalhadores brasileiros que marcaram a história da educação e dos movimentos sociais que tinham a educação como uma de suas bandeiras, na década de 1990, foi examinada, nesta investigação, como elemento crucial para a compreensão da ancestralidade política do programa Brasil Profissionalizado.

Foi a partir do estudo desta heterogeneidade de propostas que conseguimos compreender uma disputa específica como aquela que melhor explica a gênese do Programa Brasil Profissionalizado: estamos falando de uma disputa que ganhou *status* legal com o embate evidente entre os governos FHC e Lula da Silva e os respectivos Decretos nº 2.208/1997 e nº. 5.154/2004. A possibilidade de integração trazida por este último decreto atravessou os anos seguintes a ele e desembocou – dentre muitas outras iniciativas que não necessariamente contemplavam este debate em torno da integração – na instituição de um programa que visa estimular o ensino médio integrado à educação profissional na rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2007b): o Brasil Profissionalizado.

As análises que realizamos a partir deste elo entre os supracitados decretos e os confrontos materiais que eles revelam, de um lado, e o Programa Brasil Profissionalizado, de outro, nos possibilitaram problematizar a sobreposição de instrumentos jurídicos provisórios sobre outros instrumentos que os antecedem: foi o que aconteceu com o Decreto nº. 2.208/97, que negou a integração entre ensino médio e ensino profissional prevista na LDB de 1996; é também o que ocorre no âmbito da Resolução/FNDE/CD/nº 062/2007, que estende a assistência técnica e financeira proveniente do Brasil Profissionalizado a instituições que ofertem cursos de nível técnico nas formas subsequente e concomitante, esquecendo o destaque dado ao ensino médio integrado pelo Decreto nº. 6.302/07, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado.

Será a sobreposição um traço de continuidade entre os governos FHC e Lula da Silva no que tange ao tratamento dado à perspectiva de integração entre o ensino médio e o ensino profissional? O que estas sobreposições nos indicam? Apesar da gênese do Programa Brasil Profissionalizado nos indicar a questão da integração como seu principal eixo norteador, esta sobreposição da resolução é reveladora dos mecanismos que têm sido utilizados, no âmbito do Estado – em seu sentido ampliado –, para ratificar a dualidade educacional no país por meio da perpetuação de um tipo de relação frágil entre o ensino médio e a educação profissional. Um programa que fora criado com objetivo central de oportunizar e consolidar a oferta de

educação profissional técnica na forma integrada tem seu sentido alterado por meio das diretrizes que o sustentam, alargando, dessa forma, a possibilidade de oferta para as formas subsequente e concomitante.

Antes mesmo de analisar a materialidade do Brasil Profissionalizado em determinado contexto, há que se reconhecer que aquela proposta de integração entre ensino médio e ensino profissional “conquistada” por meio do Decreto nº 5.154/2004 e que, em uma leitura apriorística, poderia ter sua faceta factual por intermédio do Brasil Profissionalizado, pode ser entendida como uma concessão conservadora que tem um papel conciliador entre as diferentes forças em disputa por hegemonia.

Neste sentido, ao nos determos às correlações que explicitam a materialização do programa aqui estudado – sua base legal, seus sustentáculos e as experiências Brasil a fora –, foi possível atentar para o fato de o Brasil Profissionalizado estar ligado direta ou indiretamente a outras regulamentações, políticas, iniciativas, arranjos e instituições que escapam ao seu escopo central. Esta verdadeira teia relacional, que sustenta o programa em questão, nos ofereceu pistas importantes no mapeamento dos processos sociais mais amplos que alicerçam o nosso objeto de investigação. A correspondência, mesmo que indireta, entre o Brasil Profissionalizado e os organismos internacionais, ou ainda entre os empresários nacionais e internacionais é um exemplo sintomático disto que estamos chamando atenção.

Nossa incursão analítica ao mundo construído em torno do Brasil Profissionalizado nos provocou reflexões importantes para o aprofundamento de tal incursão no contexto alagoano. Compreender, pois, os elementos que cercam e dão sentido ao Brasil Profissionalizado na conjuntura nacional foi um exercício necessário ao desenvolvimento desta investigação e ao amadurecimento para tratar do caso alagoano. Levando em consideração que “Todas as perguntas que fazem a pesquisa existir são extraídas do mundo que, por sua vez, a partir de diferentes lugares sociais, põe questões fortes e relevantes” (HISSA, 2013, p. 32), a particularidade que o Brasil Profissionalizado ganha quando nos propomos a pensar a sua materialidade no estado de Alagoas acaba por emergir.

Em Alagoas, o entrar em cena do Programa Brasil Profissionalizado não pode ser entendido descolado das problemáticas históricas enfrentadas por este estado no que tange à educação dos trabalhadores. Tomamos os desafios históricos e políticos que marcam a história da educação, de forma geral, e mais especificamente, da educação profissional no estado de Alagoas como elementos importantes na tarefa de contextualizar o Brasil Profissionalizado neste ambiente em específico. A literatura alagoana (COSTA, 1931; DUARTE, 1961) nos mostrou dificuldades de diversas ordens – desde o financiamento até a construção de

instituições, passando, necessariamente, pela desigualdade social e educacional chancelada pela dualidade que assinala a educação profissional deste estado – e, frente à perpetuação de tais dificuldades, restou-nos interrogar o próprio desenvolvimento do Brasil Profissionalizado neste estado, no sentido de apreender seu papel em meio a esta realidade.

Da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação ao término do primeiro quadriênio de atuação do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas – período que vai de 2008 a 2011 –, o processo de descentralização previsto neste programa teve a seguinte ordem: Ministério da Educação e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação → Secretaria de Educação de Alagoas → Diretoria de Educação Profissional de nível técnico em colaboração com a Gerência de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. Caminho que revela os órgãos responsáveis pelo referido programa no estado de Alagoas. A etapa relativa à pesquisa de campo, nesse sentido, possibilitou uma aproximação com estes órgãos e foi exatamente a partir dos documentos que esta diretoria produziu acerca do Brasil Profissionalizado e também das entrevistas realizadas com os sujeitos diretamente envolvidos com tal programa que pudemos construir nosso *corpus* de dados sobre o contexto alagoano e, com ele, analisar a sua materialidade.

O conjunto de evidências que compõem este estudo nos permite afirmar que o processo de adesão ao Brasil Profissionalizado, em terras alagoanas, foi marcado pela relação horizontalizada entre a Secretaria de Educação do Estado e a Diretoria responsável pelo programa – o que nos revela que, possivelmente, no que tange às políticas federais descentralizadas para os estados, a Diretoria de Educação Profissional de nível técnico é simplesmente convocada a executá-las. Já no que se refere ao planejamento, foi possível perceber que ele se deu de forma relativamente mais autônoma: os próprios funcionários da referida diretoria realizaram o planejamento do Brasil Profissionalizado por meio do processo de construção do Plano de Ações Articuladas do estado. Contudo, tal planejamento foi reformulado inúmeras vezes em função de duas questões principais, a saber: as indicações de correções do Ministério da Educação e o problema da dominialidade das escolas estaduais.

A dominialidade pode ser apontada como um dos mais relevantes entraves na transformação do que foi planejado em elemento concreto neste contexto. Podemos afirmar, inclusive, que o fato de o governo do estado de Alagoas não apresentar a posse legal dos terrenos da maior parte das escolas estaduais inviabilizou grande parte do planejamento inicial que fora realizado em 2008 pela diretoria responsável pelo Brasil Profissionalizado.

A implementação deste programa, em Alagoas, contou, em função disto, com dois centros de educação profissional, construídos com recursos do PROEP, e sete escolas públicas

estaduais. É verdade que, em função da renovação do convênio entre o MEC e o estado de Alagoas, no âmbito do Brasil Profissionalizado, o estado já conta com mais dois centros de educação profissional aprovados para construção a partir de 2014, porém, no período analisado por esta investigação, o conjunto de instituições atendidas pelo Brasil Profissionalizado foi composto por nove instituições – número que, quando comparado ao total de escolas que compõem a rede estadual de educação de Alagoas, se apresenta como um grupamento bastante restrito do ponto de vista quantitativo.

As marcas desta implementação podem ser sintetizadas da seguinte maneira: grande disparidade entre o que foi planejado e o que foi efetivamente realizado no que se refere às reformas, ampliações e oferta de cursos técnicos; a supremacia das formas subsequente e concomitante em detrimento da forma integrada de educação profissional; o estabelecimento de parcerias diversas para a realização do planejamento; uma miscelânea entre as esferas pública e privada na execução das ações. Mesmo frente a este panorama, no que tange à realidade alagoana pré-Brasil Profissionalizado, um avanço importante merece destaque: embora a oferta de cursos profissionais integrados ao ensino médio em escolas estaduais seja tímida, passamos de nenhum curso ofertado, até 2010, para quatro cursos ofertados, entre 2010 e 2011.

O que estas marcas nos revelam? O que expressam acerca da experiência alagoana com o Brasil Profissionalizado? E, ainda, quais as relações desta experiência com o panorama estadual e nacional da educação dos trabalhadores? Estas são questões que se fazem imperativas neste momento da investigação.

A experiência alagoana nos quatro primeiros anos de atuação do Brasil Profissionalizado neste estado acabou por revelar uma tímida presença deste programa na realidade da educação profissional de Alagoas. O parco alcance obtido pelo programa em questão, no seu primeiro quadriênio, é expressão do lugar que a educação para o trabalho tem ocupado na agenda governamental deste estado. Ainda com base nesta experiência, ratifica-se a perda da centralidade da educação profissional de forma integrada ao ensino médio no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado.

A questão do caráter público, apregoado pelo Programa Brasil Profissionalizado, requer aqui uma reflexão. No caso alagoano, assistimos a uma combinação entre as esferas pública e privada, com destaque para instituições do terceiro setor, no desenvolvimento do planejamento do Brasil Profissionalizado. Uma sinergia entre os setores público e privado (GIDDENS, 2001), entre sociedade política e uma parcela da sociedade civil (GRAMSCI, 1978) explica como tem se dado a execução das políticas sociais no Brasil nos últimos anos.

Vemo-nos, portanto, diante de uma “nova economia mista” (PERONI, 2009), que se utiliza do dinamismo do mercado e do discurso em prol do interesse público para legitimar um projeto específico de educação profissional, no caso do Brasil Profissionalizado. O Estado não é somente “mínimo” no que tange às políticas sociais – como previa o ajuste neoliberal (BRESSER-PEREIRA, 1996) –; também não somente repassa responsabilidades à sociedade civil em um movimento de possível complementaridade; o Estado se confunde com determinado grupo da sociedade civil. O espaço denominado de “público não-estatal” não se dá somente com a descentralização de responsabilidades entre o setor público e o setor privado; ele se efetiva, na realidade material, pelo embaralhar destes setores: público e privado se misturam a um ponto que não é exercício fácil determinar até onde se estende o terreno de atuação de cada um deles. E é neste inextricável panorama que as políticas sociais têm repousado neste país; o Programa Brasil Profissionalizado constitui apenas mais uma expressão de como público e privado têm se apresentado nas últimas décadas.

Neste sentido, é possível asseverar que o programa aqui estudado se coloca como uma tentativa de responder a lutas históricas da classe trabalhadora brasileira – lutas em prol da escola pública, gratuita, universalizada e da superação do dualismo educacional –, no entanto, sua materialidade, quando interrogada e analisada, acaba por demonstrar o quanto o Brasil Profissionalizado vem promovendo mais continuidades do que rupturas, a considerar seus primeiros anos de atuação.

Retomando o debate em torno do ensino médio integrado, entendemos o já referido aprofundamento da perda de tal centralidade como manifestação do caráter próprio do programa supracitado: a possibilidade de efetivação do ensino médio integrado à educação profissional pode parecer um avanço, se consideramos a ampliação de oportunidades de elevação da escolaridade e formação para o mundo do trabalho; contudo, quando atentamos para o fato de que suas diretrizes de execução abrem espaço para as demais formas de educação profissional de nível técnico – subsequente e concomitante –, fica evidenciado que o Programa Brasil Profissionalizado representa uma política conservadora do ponto de vista do que já se tinha no país – a própria LDB de 1996 e o Decreto nº. 5.154 de 2004 já previam a possibilidade de oferta da educação integrada. Nesse sentido, entendemos que o programa aqui analisado possui um caráter continuísta à medida que não rompe com o que já estava estabelecido previamente no nível da legislação nacional e acaba por dar continuidade ao estímulo e à predominância de cursos que apartam a formação geral da formação específica, não raras vezes por meio de cursos aligeirados e de pouco ou nenhum conteúdo científico.

O Programa Brasil Profissionalizado pode ser tomado, então, como um mecanismo de apaziguamento das tensões e conflitos sociais em torno da educação profissional no Brasil, transformando-se, pois, em uma resposta reformista à luta por integração entre a formação geral e a formação específica para o trabalho. As relações entre Estado, governo e sociedade civil emergem deste panorama e são capazes de revelar como o poder ligado à criação de políticas públicas por parte do Estado é atravessado por interesses diversificados e, na luta por hegemonia no âmbito da educação profissional, velhos dilemas têm obtido velhas soluções.

Sabemos que

[...] a trajetória da política de educação profissional e ensino médio no período (2003/2008) do governo do presidente Lula, [foi] marcada por uma série de ambigüidades que ora busca [vamos] promover a integração - ensino técnico e ensino médio - a partir dos princípios do trabalho, da ciência e da cultura, ora reforça[vamos] a dicotomia entre formação geral e formação específica na última etapa da educação básica (ANTONIAZZI; LEAL NETO, 2010, p. 16-17).

Compreendemos, frente a isto, o quanto o Programa Brasil Profissionalizado foi concebido e implementado em um contexto bastante contraditório. O Estado, no que tange às disputas em torno da educação profissional, tem se apresentado como “conciliador” dos conflitos e concebemos o programa aqui estudado como um de seus mecanismos de conciliação, porém, a materialidade deste programa no estado de Alagoas foi capaz de revelar que tal conciliação se restringe ao aparato legal. O entrar em cena do Brasil Profissionalizado se caracteriza como um movimento que “atende” os dois lados da moeda: de um lado, garante o incentivo à forma integrada de educação profissional nos estados da federação e, de outro, além de alargar as formas de educação profissional, englobando o ensino técnico subsequente e concomitante, permite a participação do setor privado na execução do programa.

Não se trata, afinal, de defender ou não o ensino médio integrado à educação profissional – já demonstramos, ao longo da dissertação, posicionamentos diversos em torno deste debate –; o importante, do ponto de vista científico, frente aos achados e reflexões desta investigação, consiste em compreender como os embates em torno de projetos de educação têm sido encaminhados neste país. Uma luta histórica dos trabalhadores em torno da superação das desigualdades educacionais, que marcam a educação no Brasil, ganha contornos próprios quando tratamos da educação profissional e da dualidade que a tem caracterizado. Pensar o Brasil Profissionalizado é pensar, justamente, a atualidade desta luta histórica.

Neste sentido, compreendemos que:

A pesquisa é compartilhamento, ainda que isso, nem sempre, se dê a ver: entre leitor, intérprete, autor, estudioso, pesquisador, professor, tradutor, cientista, artista. Aprende-se, ao fazer, com o outro. O primeiro passo: **aprender a ouvir**. O último: não há o fim das coisas. O mundo é feito de aberturas que se dão para outras. Entre o primeiro e o último: uma infinidade de passos, tropeços, imobilidades, esquecimentos, abandonos, prazeres sem medida ou sem sentido de tão inexplicáveis. A pesquisa é o movimento que deveremos fazer na direção da construção da consciência de ignorâncias nossas (HISSA, 2013, p. 17, grifos do autor).

Conferimos, pois, o caráter inacabado à discussão que realizamos nesta dissertação. Tomamos emprestada a compreensão de Hissa (2013) de que a pesquisa não tem fim em si mesma, pois dela emergem, necessariamente, questões para o campo científico. Ratificamos, então, nosso movimento de enfrentar questões já colocadas pelo campo, em função das diversas pesquisas já realizadas no sentido de refletir sobre as políticas educacionais brasileiras, e de colocar novas questões para o debate, com base no entrar e sair de cena das políticas públicas de educação profissional no Brasil.

Referências

- AFONSO, N. **Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico**. Porto: ASA, 2005.
- AGUIAR, L. S. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Santiago de Compostela: USC, 2003. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3038>.
- AGUIAR, M. A. S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04>.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, maio 1991. p. 53-61. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a06.pdf>.
- ANDRADE, F. R. B. A política de educação profissional no Brasil e no Ceará: o desafio da articulação do ensino médio com a Educação profissional. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO e VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO NA ESPANHA E EM PORTUGAL, 1, 2010, Elvas, Portugal. **Anais...** Portugal: ANPAE, 2010. p. 1-11. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/40.pdf>.
- ANTONIAZZI, M. R. F.; LEAL NETO, A. A. V. Educação profissional integrada ao ensino médio: concepção e políticas públicas no governo Lula. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, EDUCAÇÃO E SOCIABILIDADE, 7, 2010, Marília, SP. **Anais...** Marília, SP: UNESP, 2010. p. 1-20. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Maria_Regina_Antoniazzi_Alberto_Leal_Neto_educacao_profissional_integrada_ao_ensino_medio.pdf.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2000.
- _____. **A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC, Lula**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 10, 2011, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 329-341. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 39-63.

BENDIX, R. **Estado nacional y ciudadanía**. Buenos Aires: Amorrortu, 1964.

BENDRATH, E. A.; GOMES, A. A. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. **Inter Meio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.157-171, jul./dez.2010. Disponível em: http://www.intermeio.ufms.br/revistas/32/32%20Artigo_11.pdf.

BEZARRA, M. H. V. **Políticas públicas de formação continuada de professores: um estudo do curso de especialização de gestores das redes estaduais ofertado pelo IFPR do Programa Brasil Profissionalizado**. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná/Curitiba.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: _____. (Org.). **Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-28.

BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Consultoria da edição brasileira, Danilo Marcondes. Tradução de Desidério Murcho. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BOBBIO, N. **Estado governo e sociedade: para uma teoria geral da política**. 10. ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BORGES, C. J. **Professores leigos em Rondônia: Entre sonhos e oportunidades, a formação e profissionalização docente – um estudo de caso – O PROHACAP**. 2011. 417f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista/UNESP, Araraquara.

BRANDÃO, M. O governo Lula e a chamada educação profissional tecnológica. **RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, v. I, n. 01, p. 13-20, jan./jun. 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.

_____. **Decreto 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. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2007/decreto/d6094.htm.

_____. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília: Presidência da República, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm.

_____. **Resolução/FNDE/CD/Nº 062 de dezembro de 2007.** Estabelece as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado. Brasília: Presidência da República, 2007c. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br>.

_____. **Plano Nacional de Emprego e Trabalho Decente.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. Disponível em: http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/decent_work/doc/pnetd_534.pdf.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Crise econômica e Reforma do Estado no Brasil.** São Paulo: Editora 34.

BRITO, M. F. **A cantiga das parcerias público-privadas na gestão urbana local.** Recife: Fundaj, 2005.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMINI, L. **A gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/ Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** 2009. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Porto Alegre.

CAMPINO, A. C. C. Economia e Educação. **Rev. Fac. Educ. [online]**, v. 12, n. 1-2, 1986, p. 5-36. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v12n1-2/v12n1-2a01.pdf>.

CANALI, H. H. B. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. In: SIMPÓSIO SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO/ NETE, 5, 2009, Belo Horizonte, MG. **Anais...** Belo Horizonte, MG: UFMG 2009, p. 1-21. Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/simplosionete_old2/sites/default/files/CANALI,Heloisa.pdf.

CARVALHO, C. P. O. Política Pública e Distribuição de Renda: O caso de Alagoas. In.: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA POLÍTICA, 13, 2008, João Pessoa. **Anais do XIII Encontro Nacional Celso Furtado: Diálogos desenvolvimentistas.** São Paulo: SEP, 2008. Disponível em: www.sep.org.br.

CARVALHO NETO, A. M.; CARVALHO, R. A. A. (Org.). **Sindicalismo e negociação coletiva nos anos 90**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas IRT, 1998.

CASSASSUS, J. A Reforma Educacional na América Latina no Contexto da Globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>.

CASTIONI, R. Planos, Projetos e Programas de Educação Profissional: agora é a vez do Pronatec. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 26, n. 01, jan./abr. 2013, p. 25-42. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/sociaisehumanas/article/view/5921/pdf>.

CASTRO, A. **Planejamento da pesquisa**. São Paulo: AAC, 2001.

CÊA, G. S. S. **A qualificação profissional entre fios invisíveis: uma análise crítica do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR**. 2003. 282f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP. São Paulo.

_____. A qualificação profissional como instrumento de Regulação social: do PLANFOR ao PNQ. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004. Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2004. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t099.pdf>.

_____. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006. Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2006, p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt09-2565--int.pdf>.

_____. (Org.). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: Pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

_____. Reflexões sobre o ensino médio integrado: pistas a partir de dados do senso educacional. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 20, 2011. Manaus, AM. **Anais...** Manaus, AM: FACED/ UFAM, 2011. p. 1-19.

CÊA, G. S. S.; SPINASSÉ, M. M. **As oportunidades de formação do trabalhador em Alagoas: espaços públicos e espaços privados – Relatório de Pesquisa**. Maceió, 2013, 24 p.

CELLARD, A. A análise documental. In: PAUPART, J. et. al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia). p. 295-316.

CERVANTES, M. **Dom Quixote de La Mancha**. Tradução de Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/45/42>.

CHRISTOPHE, M. **A legislação sobre a Educação Tecnológica no quadro da Educação Profissional brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 2005.

COLOMBO, I. **Brasil profissionalizado**: um programa que sistematiza na prática a educação profissional e tecnológica. 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/.../artigos_brasil_profissionalizado.pdf.

CONTI, J. B. O conceito de desertificação. **Climatologia e Estudos da Paisagem**, Rio Claro, v.3, n. 2, p. 39-52, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www.cisa.ufpe.br/twiki/pub/Cisa/BiblioTeca/O_conceito_de_Desertificao___Conti.pdf.

COSTA, C. **Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas**. Maceió: Imprensa Oficial, 1931.

COSTA, S. Apresentação. In: _____. (Org.). **Concepções e Formação do Estado brasileiro**. São Paulo: A. Garibaldi, 1999. p. 9-12.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Flacso, 2000a.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Flacso, 2000b.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Flacso, 2000c.

CUSTÓDIO, C.M. Do Regime Militar ao Período Neoliberal: uma revisão bibliográfica sobre as intervenções do capital estrangeiro nas políticas de educação no Brasil. 2006. Monografia (Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

CUT. **Resoluções o III CONCURT**. Belo Horizonte: CUT, 1988. Disponível em: <http://www.adb.inf.br/arc02/?p=digitallibrary/digitalcontent&id=66#.UwT93fldXrQ>.

_____. **Teses do IV CONCURT**. São Paulo: CUT, 1991. Disponível em: http://www.abcdeluta.org.br/materia.asp?id_CON=727.

_____. **Resoluções do V CONCURT**. São Paulo: CUT, 1994. Disponível em: http://www.adb.inf.br/arc02/index.php#.UwT_cfldXrQ.

DESLANDES, S. F. Trabalho de campo: construção de dados qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 157-184.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: PAUPART, J. et. al. **A pesquisa qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia). p. 127-153.

DIEESE. **Perfil da Oferta de Educação Profissional nas Redes Estaduais**. Brasília: Rede de Pesquisa Formação e Mercado de Trabalho, 2013. Disponível em: <http://www.brasilmaior.mdic.gov.br/images/data/201306/d636191412c324e494679368bd5f459e.pdf>.

DUARTE, A. **História do Liceu Alagoano**. Maceió: Departamento Estadual de Cultura, 1961.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Papers**, Lisboa, n. 60, 2009. Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf.

ESTADO DE ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação 2006-2015**. Alagoas: Secretaria Executiva de Educação; Comitê Gestor do Plano Estadual de Educação, 2005.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: COLÓQUIO A PESQUISA EM TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 1, 2009, Belém, PA. **Anais...** Belém, PA: UFPA, 2009. p. 1-16. Disponível em: http://www.gepeto.ced.ufsc.br/downloads/Produo%20Acadmica/Trabalhos%20em%20Eventos/trab_evento_olinda_apontamentos_p_o_trab_c_docs_de_politica_educacional.pdf.

FLEINER-GERSTER, T. **Teoria geral do Estado**. Tradução de Marlene Holzhausen. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Justiça e direito).

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa qualitativa).

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio-ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>.

FORÇA SINDICAL. **A história da Força**. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.fsindical.org.br/portal/institucional.php?id_con=150.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa).

FREITAS, R. C. M.. O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 65-74, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000100008.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____. (Org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. São Paulo: Vozes, 1998. p. 25-54.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan.-abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005a. p x-y. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>.

_____. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, S. R. O. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: Avanços e Desafios**. 2009. 148f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná/UFPR. Curitiba.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 253-264.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIDDENS, A. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e luta pela moradia**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

_____. A pesquisa da produção do conhecimento: questões metodológicas. **Ecos - Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 253 -274, jul./dez. 2005. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v7n2/eccosv7n2_2a08.pdf.

GOVERNO DE ALAGOAS. **Emprego em Alagoas**. Maceió, AL: Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Qualificação Profissional, 2011. Disponível em: <http://www.trabalho.al.gov.br/configuracao/arquivos/Relatorio%20Emprego-01-02.pdf>.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. A. R. Financiamento da educação profissional no Brasil: Contradições e desafios. Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1, 2006, Brasília. **Arquivos da Conferência**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/conferencia_curriculo_gabriel.pdf.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HADDAD, F. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: www.publicacoes.inep.gov.br.

HISSA, C. E. V. **Entrenotas: Compreensões de pesquisa.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>.

IBGE. **Censo Demográfico 2007: Resultados gerais da Amostra.** Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/contagem.pdf>.

_____. **Censo Demográfico 2010: Resultados gerais da Amostra.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=al>.

_____. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf.

INEP. **Censo da Educação Básica: 2012 – Resumo Técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf.

IPEA. **Duas décadas de desigualdade e pobreza no Brasil medidas pela Pnad/IBGE.** Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2013. (Comunicados do IPEA). Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/131001_comunicadoipea159.pdf.

IVO, A. A.; HYPOLITO, A. M. O Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise no contexto escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009. Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2009. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5475--Int.pdf>.

JORGE, T. A. S. **Políticas públicas de qualificação profissional no Brasil: uma análise a partir do PLANFOR e do PQN.** 2009. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais.

KOBER, C. M. **Qualificação profissional: uma tarefa de Sísifo.** Campinas, SP: Autores Associados: 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção estudos culturais em educação).

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>.

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

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>.

KUENZER, A.; GARCIA, S. R. O. Fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implementação da Educação profissional integrada ao Ensino Médio. In: _____. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implementação na rede pública estadual do Paraná**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

LASCOUMES, P.; GALÉS, P. **Sociologia da ação pública**. Tradução e estudo introdutório de George Sarmento. Maceió: EDUFAL, 2012.

LEHER, R. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. **Revista Adusp**, São Paulo, p. 46-54, maio 2005. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/34/r34a06.pdf>.

LOPES, O. U. Pesquisa básica *versus* pesquisa aplicada. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 219-221, set./dez. 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000300015&script=sci_arttext.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANFREDI, S. M. **Leitura e construção de uma história da educação sindical – Brasil 1945/1990**. 1994. 219 f. Tese (Livre-docência)–Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000094939&fd=y>.

MARANHÃO, T. A. O sentido político das práticas de responsabilidade social empresarial no Brasil. In: CABANES, R. et. al. **Saídas de emergência**: ganhar/ perder a vida na periferia de São Paulo. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARQUES, A. C. N.; COSTA, P. R. S. M.; BASTOS, C. M. O ensino agrícola em Alagoas a partir dos 101 anos de memórias do IFAL, campus Satuba. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO/CONNEPI, 7, 2012. Palmas. **Anais...** Palmas: IFTO, 2012, p. 1-8. Disponível em: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/1300/2161>.

MARTINS, A. S. “Todos pela Educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO/ ANPED, 31, 2008. Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd,

2008. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>.

MCNALLY, D. Língua, história e luta de classe. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. **Em defesa da história: Marxismo e Pós-Modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 33-49.

MEDINA, C. A. **Entrevista: o diálogo possível**. São Paulo: Ática, 1995.

MELO, A. A. S. **Educação e hegemonia no Brasil de hoje**. Maceió: EDUFAL, 1998.

_____. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 69-82.

MENDONÇA FILHO, M. Violência institucional e função educativa no Estado do capitalismo financeiro. In: NEVES, P. S. C. (Org.). **Educação e Cidadania: questões contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 60-91.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança) - (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira/ EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=82>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Escolas do PROEP formam mais de 176 mil estudantes**. Brasília: SETEC, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4091&catid=209&Itemid=86.

_____. **Brasil Profissionalizado**. Brasília: SETEC, [2007]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663.

_____. **Ensino Médio Inovador**. Brasília: SETEC, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439.

_____. **Pronatec - objetivos e iniciativas**. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional/objetivos-e-iniciativas>.

_____. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Organizado por Eliezer Pacheco. Brasília: SETEC, 2012b. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8337ECDC2B0137ED025BFE393C>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. **Resumo técnico – Censo Escolar 2010**. Brasília: MEC, 2010.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Brasília: SETEC, 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov/setec>.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. **Relação Anual de Informações Sociais – RAIS 2012.**

Brasília: Secretaria de Política Econômica, 2013. Disponível em:

http://www1.fazenda.gov.br/spe/publicacoes/conjuntura/informativo_economico/2013/2013_10/emprego_renda/IE%202013%2010%2011%20-%20RAIS%202012.pdf.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável.** 2003. 165f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília/DF.

MONTENEGRO, T. *Linha Férrea.* São Paulo: Lemos Editorial, 2001. (Redescoberta da literatura brasileira).

MOTA, P. G. **Educação e Trabalho:** uma avaliação do Plano de Ensino Médio integrado à Educação Profissional em Fortaleza. 2011. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará/UFC, Fortaleza.

MOURA, D. H. Algumas implicações da Reforma da EP e do PROEP sobre o Projeto Político Pedagógico do CEFET-RN e a (re) integração dos cursos técnicos ao ensino médio. **Holos**, ano 21, p. 57-80, set. 2005.

_____. Educação básica e educação profissional: dualidade Histórica e perspectivas de integração. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007. Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2007, p. 01-18.

NASCIMENTO, A. S. R. **Financiamento e educação profissional:** Análise do Programa Brasil Profissionalizado no estado do Pará. 2012. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará/UFPA. Belém.

NERI, M.; SOUZA, P. F.; VAZ, F. **Pobreza e Desigualdade:** duas décadas de superação – Primeiras análises Ipea da PNAD 2012. Brasília: SAE/IPEA, 2013. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/131001_comunicadoipea159_apresentacao.pdf.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia. In: _____. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-125.

_____. Brasil século XXI: Propostas educacionais em disputa. IN: LOBARDI, J. C. L.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2007.

NORONHA, O. M. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação.** Campinas: Alínea, 2002.

NOSELLA, P. **A escola em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NUNES, M. T. **Ensino secundário e sociedade brasileira.** 2. ed. rev. e amp. São Cristóvão, SE: Editora da UFS, 1999.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica:** gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, M. M. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 945-958, out./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>.

OLIVEIRA, R. A divisão de tarefas na educação profissional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, mar. 2001, p. 185-203. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16108.pdf>.

_____. (Org.). **Jovens, Ensino médio e Educação Profissional: Políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação).

OLIVEIRA, R. V. Momento atual da política pública de qualificação profissional no Brasil: inflexões e desafios. **Ariús**, Campina Grande, v. 13, n. 1, jan./jul. 2007. Disponível em: http://www.ch.ufcg.edu.br/arius/01_revistas/v13n1/05_arius_13_1_momento_atual_da_politica_publica_de_qualificacao_profissional_no_brasil.pdf.

OLIVEIRA, V. F. Formação docente e dispositivo grupal: aprendizagens e significações imaginárias no espaço biográfico. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 180-188, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8703/6355>.

OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F.; VELOSO, T. C. M. A.; SOUZA, A. M. G. A reforma da educação superior e os mecanismos de parceria público-privada. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 323-348, jul./dez. 2005. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_02/07_artigo_joao_oliveira_dourado_veloso_ana_maria.pdf.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação superior do governo Lula: da inspiração à implantação. In: Reunião Anual da ANPEd, 32, 2009. Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 2009. p. 1-19. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-1791--Int.pdf>.

PAZ, S. R. **A “nova” política pública de qualificação profissional do Brasil: Contribuições para uma análise crítica do PLANFOR e do PNQ**. 2011. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, Recife.

PAIM, A. Pesquisa básica e pesquisa aplicada: como distingui-las e consolidá-las? **Revista On-Line Liberdade e Cidadania**, Brasília, ano II, n. 8, abr./jun. 2010. Disponível em: http://www.flc.org.br/revista/materias_viewa03f.html?id=%7BC0341E7D-CB75-40AF-965A-F8BEC5985857%7D.

PAZ, S. R.; OLIVEIRA, R. A educação tecnológica e profissional como programa/política de Estado: Análise da política nacional de qualificação profissional do Brasil In: OLIVEIRA, R. (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação profissional: Políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação).

PEIXOTO, P. E. **Do PLANFOR ao PNQ: uma análise comparativa sobre os planos de qualificação no Brasil**. 2008. 137f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Vitória.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 83-105.

PERONI, V. M. V. As parcerias público-privadas na educação e as desigualdades sociais. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 4, n.7 p. 139-160, 2009. Disponível em: http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq7/9_as_parcerias_publico_cp7.pdf.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108.pdf>.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? Campinas, **Educação & Sociedade**, v.25 n.87, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/conjuve/documentos/educacao-e-trabalho>.

PONTES DE MIRANDA, F. C. **Tratado de Direito Privado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Borsoi, 1971.

RAMOS, M. N. **Educação profissional: História e legislação**. Curitiba: IFPR, 2011.

_____. A educação tecnológica como política de Estado. In: OLIVEIRA, R. (Org.). **Jovens, Ensino médio e Educação Profissional: Políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação). p. 9-46.

RAMOS, M. N. A reforma da Educação profissional: uma síntese contraditória da (a) diversidade estrutural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19, Caxambu, 1996. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1996. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/>.

REMY, M. A. P. A.; QUEIROZ, S. N.; SILVA FILHO, L. A. Evolução recente do emprego formal no Brasil: 2000-2008. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 17, Caxambu, 2010. **Anais...** Caxambu: ABEP, 2010. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2010/docs_pdf/tema_13/abep2010_2589.pdf.

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial**. 2004. 453f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www1.capes.gov.br/teses/pt/2004_dout_ufrj_irma_rizzini.PDF.

RODRIGUES, J. **Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de educação profissional**. Niterói: UFF, 2004.

RODRIGUES, W. C. **Metodologia científica**. Paracambi: FAETEC/IST, 2007. Disponível em: http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/64878127/Willian%20Costa%20Rodrigues_metodologia_cientifica.pdf.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAILLE, E.; VENTURA, J. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal, NR. **Anais...** Natal, RN: ANPED, 2011. p. 1-40. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/ANPED.pdf>.

SADER, E. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In SADER, E. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 135-144. Disponível em: http://www.flacso.org.br/dez_anos_governos_pos_neoliberais/archivos/10_ANOS_GOVERNOS.pdf.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução de Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dystyler Ladeira. Revisão técnica e adaptação de Ana Gracinda Queluz Garcia e Paulo Heraldo Costa do Valle. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, M. I.; RODRIGUES, R. O. Relações entre o público e o privado na educação profissional e tecnológica: alguns elementos para a análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). **Tear – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.pdoaj.com/pdf-files/1-15%20v.%201,%20n.%202%20%282012%29.pdf>.

SARMENTO, G. Estudo introdutório: Políticas públicas como instrumentos para a efetividade dos direitos sociais. In: LASCOUMES, P.; GALÉS, P. **Sociologia da ação pública**. Tradução e estudo introdutório de George Sarmento. Maceió: EDUFAL, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

_____. **A nova lei da educação: LDB, limite, trajetória e perspectivas**. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>.

_____. Sistema nacional de educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação (online)**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>.

SCHERER-WARREN, I.; LUCHMANN, L. H. H. (Orgs.). **Movimentos Sociais e Participação: Abordagens e experiências do Brasil e América Latina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011. Disponível em: <http://www.editora.ufsc.br/public/upload/63d5671b0deeea063fd69550eeefecc6.swf>.

SEE/AL. **Educação apresenta Plano de Ações Articuladas ao Ministério Público**. Maceió: SEE/AL, 2008a. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/educacao-apresenta-plano-de-acoes-articuladas-ao-ministerio-publico>

_____. **Plano de Ações Articuladas 2008-2011: Educação Profissional e Tecnológica**. Maceió: SEE/AL, 2008b.

_____. **Institucional:** Estrutura. Maceió: SEE/AL, [2007]. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/institucional/estrutura>.

SERRA, R. A política pública de emprego, trabalho e renda: sentidos e repercussões sociais. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 16, n. 2, p. 87-109, jul.-dez. 2010. Disponível em: <http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/675>.

SETEC. MEC. **Sinopse das ações do Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://ebookbrowse.net/sinopse-acoes-mec-pdf-d79355909>.

SEVERINO, A. J. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Contra Pontos**, Itajaí, ano 1, n. 1, p. 11-22, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/14/6>.

SILVA, F. N. et. al. Ensino médio integrado: Escola estadual Jerônimo Rosado e a experiência do Brasil Profissionalizado. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA, MOBILIZAÇÃO, PERSPECTIVA, 1, 2011, Rio Grande do Norte. **Anais...** Rio Grande do Norte: UERN, 2011. Disponível em: <http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1295280&key=af0623b0aa0187815ca8035e60d0a7f4>.

SILVA, R. G. **O Colégio de Educandos Artífices no Brasil-Império:** As raízes do ensino profissional para as crianças pobres em Alagoas (1854-1861). 2010. 66f. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió. Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/cea/ocolegiodeeducandosartifices.pdf>.

SIMÕES, D. **A produção de textos acadêmicos.** Texto de palestra apresentada no Congresso da Pós-Graduação em Letras da FFP – UERJ, 2005.

SOUZA, A. N. Apresentação – Educação, escolarização, emprego, desemprego, trabalho de jovens, o que se estuda e pesquisa? In: _____. (Org.). **Juventude e emprego:** Educar para qual trabalho? Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; ABL, 2013.

SOUZA, et al. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 133-156.

SOUZA, J. Max Weber, patrimonialismo e a singularidade cultural brasileira. In: COSTA, S. (Org.). **Concepções e formação do Estado brasileiro.** São Paulo: Anita Garibaldi, 1999. p. 58-81.

SOUZA, J. S. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil:** Anos 90. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

_____. (Org.). Trabalho, qualificação e políticas públicas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

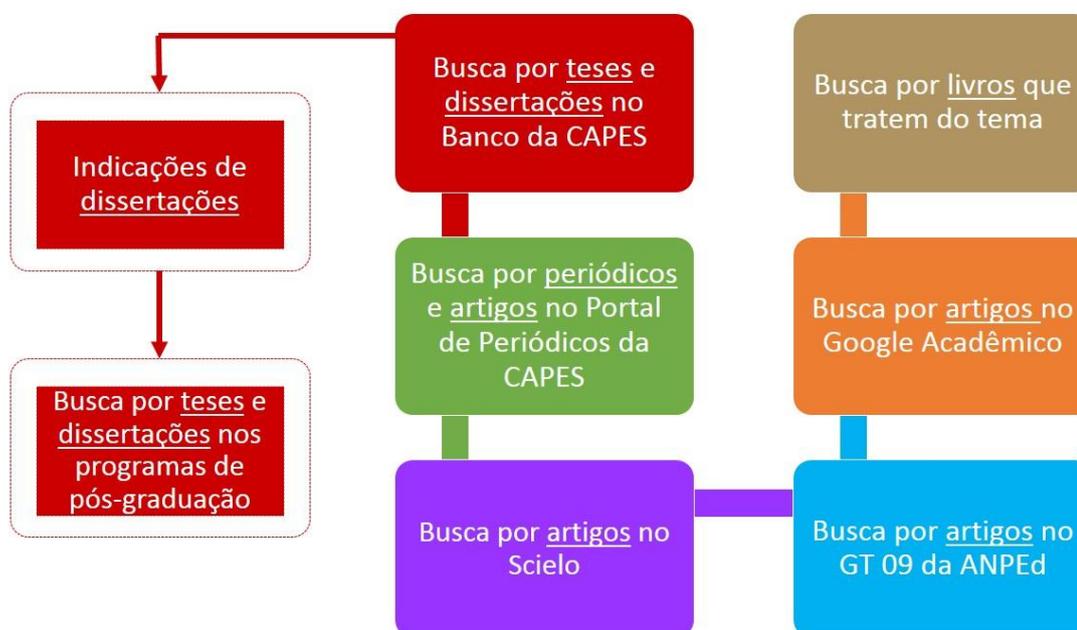
TOMÉ, A. C. A. Trabalho e/ ou Educação: História da educação profissional no Brasil. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.1, n.2, p. 1-13, 2012.

VOGT, C. **A utilidade do conhecimento.** Lyon: École Normale Supérieure de Lyon, 2005.

XAVIER NETO, L. P. O processo de “Ifetização” da Rede Federal de Educação Tecnológica: Avanço neoliberal e ações de resistência. In: Seminário do Trabalho, 6, 2008, Marília.
Anais... São Paulo: UNESP, 2008, p. 1-10. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/laupiresxavierneto.pdf>.

Apêndices

Apêndice 1: Detalhamento da Revisão de Literatura



As buscas por teses e dissertações no Banco de teses da CAPES foram realizadas com o objetivo geral de ter acesso aos resumos de dissertações e teses relacionadas ao tema da pesquisa.

- Uma primeira busca foi realizada utilizando-se a chave de busca *Brasil Profissionalizado* (inclusive com variações em letras minúsculas e maiúsculas, e ainda com o filtro “expressão exata”) e chegamos a um total de 1 dissertação e 4 teses: BORGES, 2011; KOTZ, 2007; ALÁRIO, 2007; SILVA, 2007; PAIXÃO, 2009. Seus resumos foram lidos e, por meio das informações contidas neles, puderam ser avaliados quanto à proximidade com a temática da investigação. O resultado foi que, destes, somente BORGES (2011) foi selecionado para compor o material de revisão de literatura por ter sido o único estudo a tomar o Brasil Profissionalizado à análise.
- A segunda busca se deu em função da escassez de pesquisas, já notada na busca anterior, que tratem especificamente da questão do Brasil Profissionalizado. Por isso, optou-se por realizar uma busca mais abrangente e, também por via da leitura dos resumos, poder selecionar as teses e dissertações que mais ajudavam a pensar o objeto da referida pesquisa. Nesta busca foi utilizada a palavra-chave *Qualificação*

profissional, complementada com o filtro “expressão exata”, com o ano base para a pesquisa compreendido entre 2007 e 2011. Obtivemos, então, 405 resultados. A triagem, devido ao volume, foi realizada em dois momentos: primeiro foram lidos os títulos das teses e dissertações para observar a proximidade destes com a pesquisa; a partir dos títulos foram selecionadas 4 (FUGEIRO, 2007; PEIXOTO, 2008; SOUZA, 2009; BARROS, 2011); com estas passamos ao segundo momento, o qual foi realizado a partir da leitura do resumo das mesmas e seleção de 3 destas: PEIXOTO, 2008; SOUZA, 2009; BARROS, 2011.

- Ramon de Oliveira (UFPE), em uma conversa com o GP-TESE, recomendou-me a dissertação de Adriane Suely Nascimento: “FINANCIAMENTO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: análise do Programa Brasil Profissionalizado no Pará”.

- Foi necessário, ainda, buscar produções acadêmicas nos programas de pós-graduação em Educação. Os resultados desta busca se alinham com os anteriores: também revelaram trabalhos que tangencialmente contribuem para a nossa discussão.

- Limites destas buscas: A maior parte do material selecionado nesta busca trata de temas que tangenciam, em alguma medida, o tema da pesquisa.

Foi realizada uma busca no Portal de Periódicos da CAPES com a finalidade de buscar periódicos e/ou artigos relacionados ao tema da investigação em questão. Foi utilizada a chave de busca *Brasil Profissionalizado*, sendo encontrados 8 resultados que foram descartados a partir da leitura de seus títulos e resumos: [Documento sobre maestria, profissionalização e artesanato intelectual.\(Documentos e Debates\)](#); [CEOs e composição do conselho de administração: a falta de identificação pode ser motivo para existência de teto de vidro para mulheres no Brasil? \(Report\)](#); [Pós-graduação e carreira profissional.\(Texto em Portuguese\)](#); [La concepción de universidad en Lyotard: ¿crisis o erosión de la ciencia?\(Texto em Portuguese\)](#); [Focus empreendimentos: o resgate da credibilidade.\(Casos de Ensino em Administração\)\(Report\)](#); [Esporte: copa de 2010, outros torneios de futebol, vôlei, Olimpíada, F1e basquete.\(texto em portugues\)](#); [Bom de bola, ruim de negocio: espetáculo em campo a parte, o futebol brasileiro ainda tem um longo caminho a percorrer na gestão dos clubes e no aproveitamento econômico do esporte.\(ESPECIAL COPA: Negócios\)](#); [Uma contribuição da semiótica para a comunicação visual na área da saúde.\(artigos\)\(Report\)](#).

	<p>- Limites desta busca: os resultados não dialogam com o tema da pesquisa.</p>
	<p>Foram realizadas duas buscas no Scielo com a finalidade de encontrar artigos ligados ao tema da pesquisa. Este movimento foi necessário porque as dissertações e teses encontradas na base da CAPES não tratavam diretamente do nosso tema.</p> <p>- A primeira busca foi realizada a partir da chave de busca <i>Brasil Profissionalizado</i> (com os filtros: pesquisa “artigos”; método “por palavra”; onde “Brasil”) e foi encontrado 1 artigo: VIEIRA, 1999. A leitura do resumo foi a estratégia encontrada para observar o possível diálogo entre este artigo e a investigação em questão; foi esta leitura que demonstrou que este artigo não se aproxima em nada do nosso tema, pois ele está preocupado em analisar a imagem cultural da enfermagem por meio das histórias de vida de enfermeiros do Sergipe.</p> <p>- Na segunda busca, tentando ampliar as possibilidades de encontrar um número maior de artigos, optou-se por utilizar a mesma chave de busca – <i>Brasil Profissionalizado</i> – mudando os filtros: pesquisa “artigos”; método “proximidade léxica”; onde “Brasil”. Foram encontrados, então, 30 artigos, dos quais foram lidos todos os resumos para selecionar aqueles que mais se aproximavam do tema da pesquisa. Foram selecionados, por fim, 2 artigos, a saber: BARBOSA (1998) e OLIVEIRA (2001).</p> <p>- Limites da busca: nenhum dos artigos trata especificamente do Programa Brasil Profissionalizado, mas eles ajudam a compreender a conjuntura nacional da relação entre Trabalho e Educação.</p>
	<p>Partiu-se do entendimento de que o GT 09 da ANPEd consiste em um importante espaço de divulgação das pesquisas na área de Trabalho e Educação para selecionar este espaço como um campo a ser explorado nesta revisão de literatura. Foram lidos os resumos de todos os trabalhos deste GT a partir do ano de 2007 (ano de implementação do programa Brasil Profissionalizado) – o que totaliza 83 trabalhos – e selecionados 8 destes: CIAVATTA; TREIN (2007); OLIVEIRA (2007); MOURA (2007); CARDOZO (2008 e 2011); MARTINS (2008); ANDRADE (2010); PELISSARI (2012).</p>

Realizou-se uma busca no Google Acadêmico com a chave de busca Brasil Profissionalizado (filtro: 2007-2012). O resultado foi de aproximadamente: 3.470 artigos; 20 páginas foram checadas (o que gira em torno de 140 artigos); dos 140 artigos foram lidos os títulos e os resumos e selecionamos 12 artigos – dos quais alguns abordam diretamente o Brasil Profissionalizado e outros tocam em temas importantes para compreender este programa no contexto nacional da educação profissional.

- Especificidades desta busca: os artigos aqui selecionados nos fornecem um vasto panorama do que foi e é a política de educação profissional no país. A maioria deles apresenta uma visão crítica acerca do modo com este tipo de educação vem sendo materializada por meio das políticas públicas que analisam.

Listamos, abaixo, alguns dos livros que foram selecionados para a leitura no momento da revisão da literatura. Porém, a própria bibliografia citada durante este texto de qualificação já demonstra o quanto esta primeira seleção de obras precisou ser transbordada.

- 1) “Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades” de Jaqueline Moll.
- 2) “Ensino médio em reformas: trabalhos, políticas, cotidiano” organizado por Jean Mac Cole Tavares Santos, Elione Maria Nogueira Diógenes e Rosemeire Reis.
- 3) “Qualificação profissional: uma tarefa de Sísifo” de Claudia Kober.
- 4) ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.
- 5) GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- 6) FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.
- 7) SAUL, Ana Maria; FREITAS, José Cleber de (Orgs.). **Políticas públicas de qualificação**: desafios atuais. São Paulo: A+ Comunicação, 2007.
- 8) MATO, Daniel (coord.). Políticas de ciudadanía y sociedad civil em tiempos

de globalización. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004.

- 9) SAUL, Ana Maria; FREITAS, José Cleber de (Org's.). **Políticas públicas de qualificação**: desafios atuais. São Paulo: A+ Comunicação, 2007.
- 10) SAUL, Ana Maria; FREITAS, José Cleber de (Org's.). **Políticas públicas de qualificação**: desafios atuais. São Paulo: A+ Comunicação, 2007.
- 11) KUENZER, A. Z. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.
- 12) OLIVEIRA, R. (Org.). Jovens, Ensino Médio e Educação profissional: políticas públicas em debate. Campinas,SP: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).

Apêndice 2: Documentos do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Programa Brasil Profissionalizado em cena: o estado de Alagoas como palco

Pesquisador: GEORGIA SOBREIRA DOS SANTOS CÊA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 16566713.8.0000.5013

Instituição Proponente: Universidade Federal de Alagoas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 460.773

Data da Relatoria: 19/11/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma dissertação. A problemática desta pesquisa gira em torno da materialização do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas, busca-se, então, compreender as especificidades deste estado frente à iniciativa federal de incentivo aos estados da federação no que diz respeito à implementação de suas próprias redes de educação profissional. Com o objetivo geral de analisar as ações do estado de Alagoas no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado, este projeto de investigação alia a abordagem qualitativa com o método dialético e busca, a partir de análise documental e pesquisa de campo (com entrevistas), perceber as possíveis contradições estruturais do objeto de pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

De acordo com o planejamento da referente investigação, busca-se responder à problemática da pesquisa com o seguinte objetivo geral: analisar as ações do estado de Alagoas no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado, no período compreendido entre 2007 e 2013, por meio das ações da Secretaria do Estado da Educação e do Esporte (SEE/AL).

Objetivo Secundário:

Temos, nesta pesquisa, cinco objetivos secundários, são eles:- Identificar os sentidos atribuídos à

Endereço: Campus A . C Simões Cidade Universitária
Bairro: Tabuleiro dos Martins **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **Fax:** (82)3214-1700 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 460.773

formação do trabalhador no contexto do Programa Brasil Profissionalizado;- Compreender o movimento de descentralização acarretado pelo Programa Brasil Profissionalizado, o qual confere responsabilidades aos estados brasileiros acerca da educação profissional;-Observar como o Estado de Alagoas vem lidando com tais

responsabilidades, em especial no que tange às oportunidades formativas para o trabalhador;-Levantar e analisar os documentos provenientes do Programa Brasil Profissionalizado, tanto na esfera federal, quanto na estadual;-Investigar a materialidade deste programa federal no estado de Alagoas por meio das ações da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos foram identificados pelos pesquisadores e as medidas adotadas para minimizá-los parecem ser suficientes e adequadas. Os benefícios dizem respeito à uma avaliação crítica do "Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas" implementado pelo governo federal.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia parte de uma abordagem qualitativa.

O projeto prevê apenas 5 entrevistados para completar sua base de dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Adequar o cronograma de atividades prevendo iniciar as entrevistas após parecer favorável do CEP. O cronograma atual prevê o início das entrevistas para 11/11/2013. As entrevistas devem ser iniciadas após o recebimento deste parecer.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende às exigências da Resolução 466/2012 e está aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Campus A . C Simões Cidade Universitária
Bairro: Tabuleiro dos Martins CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 Fax: (82)3214-1700 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Página 02 de 03

MACEIO, 19 de Novembro de 2013

Assinador por:
Deise Juliana Francisco
(Coordenador)

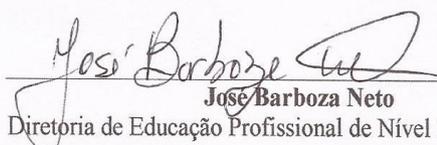


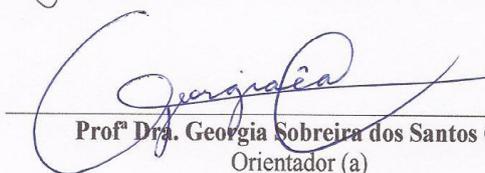
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

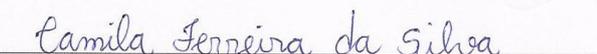
AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Maio de 2013

Eu, José Barboza Neto, responsável pela Diretoria de Educação Profissional de Nível Técnico da Secretaria do Estado da Educação e do Esporte de Alagoas (SEE/AL) declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa intitulada **O Programa Brasil Profissionalizado em cena: o estado de Alagoas como palco**, e concordo em autorizar a execução dela nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição **co-participante** desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes da mesma.


José Barboza Neto
Diretoria de Educação Profissional de Nível Técnico da SEE


Profª Dra. Georgia Sobreira dos Santos Cêa
Orientador (a)


Camila Ferreira da Silva
Discente no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-UFAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Maio de 2013

Eu, Noélia Maria Sampaio Quintiliano Wanderley, responsável pela Gerência de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria do Estado da Educação e do Esporte de Alagoas (SEE/AL), declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa intitulada **O Programa Brasil Profissionalizado em cena: o estado de Alagoas como palco**, e concordo em autorizar a execução dela nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição **co-participante** desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes da mesma.

Noélia Maria Sampaio Quintiliano Wanderley
Diretoria de Educação Profissional de Nível Técnico da SEE

Profª Dra. Georgia Sobreira dos Santos Cêa
Orientador (a)

Camila Ferreira da Silva
Discente no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-UFAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**DECLARAÇÃO SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL E/OU DADOS
COLETADOS**

Declaramos para os fins que se fizeram necessários, que o material e/ou dados coletados será/ serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS-MS) 196-96 que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Ainda salientamos que tais dados serão utilizados tão somente para realização da pesquisa intitulada: **O Programa Brasil Profissionalizado em cena: o estado de Alagoas como palco**, cujo objetivo é analisar as ações do estado de Alagoas no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado, por meio da atuação da Secretaria Estadual de Educação, sob responsabilidade da mestranda Camila Ferreira da Silva e da orientadora da pesquisa Prof^a Dra. Georgia Sobreira dos Santos Cêa. Enfatizamos que tais dados serão publicados sejam eles favoráveis ou não.

Prof^a Dra. Georgia Sobreira dos Santos Cêa

Orientador (a)

Pesquisador Responsável

Docente no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-UFAL

Camila Ferreira da Silva

Discente no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-UFAL

Maceió- AL, 10 de maio de 2013.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Os critérios para suspender ou encerrar a pesquisa intitulada **O Programa Brasil Profissionalizado em cena: o estado de Alagoas como palco** poderão ser de ordem operacional, inclusive pela possibilidade de haver recusas na participação do estudo.

Caso não haja anuência por parte da população-alvo em participar do processo de coleta de dados, inviabilizando a constituição de uma amostra estatisticamente viável, será possível rediscutir o delineamento do projeto, suspendê-lo ou mesmo encerrá-lo.

Ressalta-se, ainda, ser dever do pesquisador responsável suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco de ordem moral ou dano à saúde do sujeito participante da pesquisa.

Profª Dra. Georgia Sobreira dos Santos Cêa
Orientador (a)
Pesquisador Responsável
Docente no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-UFAL

Camila Ferreira da Silva
Discente no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-UFAL

Maceió- AL, 10 de maio de 2013.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,....., tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa **O Programa Brasil Profissionalizado em cena: o estado de Alagoas como palco**, recebi do (a) Sr (a). **Camila Ferreira da Silva**, sob orientação da Prof^ª. **Dra. Georgia Sobreira dos Santos Cêa** do **Programa de Pós-Graduação em Educação** do **Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas**, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a analisar as ações do estado de Alagoas no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado, por meio da Secretaria do Estado da Educação e do Esporte (SEE/AL), no período compreendido entre 2007 e 2013.
- Que a importância deste estudo consiste na compreensão dos sentidos atribuídos à formação do trabalhador no contexto do Programa Brasil Profissionalizado, e ainda na análise do modo como o governo do estado de Alagoas vem lidando com as responsabilidades descentralizadas por este programa no que tange à educação profissional.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: reflexões analíticas acerca do campo da educação profissional em uma relação entre o governo federal e o estado de Alagoas, por meio de uma política pública específica; estudo das implicações do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas, com especial atenção à histórica dificuldade de implementação de uma rede estadual de educação profissional neste estado; compreensão da materialidade do Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas.
- Que a pesquisa de campo começará em agosto de 2013 e terminará março de 2014.
- Que a investigação será realizada da seguinte maneira: no primeiro momento, realizar-se-á a revisão de literatura com o objetivo de levantar a produção científica sobre a temática da pesquisa; em seguida será iniciado o levantamento e análise de documentos oficiais sobre o Programa Brasil Profissionalizado; a etapa seguinte compreende a realização de entrevistas semi-estruturadas com aqueles que estão diretamente envolvidos com os processos de planejamento, implementação e avaliação das ações ligadas ao Programa do governo federal Brasil Profissionalizado desenvolvidas pela Secretaria de Educação do estado de Alagoas no período de 2007 (ano de publicação do decreto relativo ao programa) até o presente momento; por fim, dar-se-á a análise dos dados e relatoria final da pesquisa, materializada na dissertação.
- Que eu participei das seguintes etapas: da disponibilização de documentos e dados sobre o Programa Brasil Profissionalizado e da entrevista a ser realizada pelo (a) pesquisador (a).
- Que os outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados são os seguintes: não existem.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: não há riscos de incômodo visto que será mantido o sigilo da minha identidade.
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: nenhuma, pois a participação no estudo não me trará nenhum risco dessa natureza, nem mesmo nenhum risco de ordem moral, como qualquer tipo de constrangimento por exemplo.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: Informações a qualquer momento da pesquisa, sendo os responsável (is) por ela, Georgia Sobreira dos Santos Cêa e Camila Ferreira da Silva.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: a contribuição para a reflexão sobre a educação profissional no estado de Alagoas, com especial foco no Programa Brasil Profissionalizado, e a possibilidade do estudo contribuir com o aperfeiçoamento da implementação do referido Programa em Alagoas.
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: por roda de conversas individualizada sobre a pesquisa, seu objeto e objetivos, anteriores à concessão de uma entrevista feita pelo (a) pesquisador (a) responsável e pelo (a) mestrando (a) em questão.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que a participação no estudo não acarretará custos e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.
- Que eu deverei ser indenizado por qualquer despesa que venha a ter com a minha participação nesse estudo e, também, por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para essas despesas, foi-me garantida a existência de recursos.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr (a). Camila Ferreira da Silva

Domicílio: (rua, praça, conjunto): Rua Esmeraldino M.S. Sobrinho

Bloco: /Nº: /Complemento: nº 185A

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: Pocos

Ponto de referência: (82) 9353-8387

Endereço d(os,as) responsável (is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço Rua Durval Guimarães,

Bloco: /Nº: /Complemento: nº 952, Apt. 308

Bairro: /CEP/Cidade: Ponta Verde

Telefones p/contato: (82) 9934-1955 / (82) 3316-1316

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió,

	
(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)	Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

Apêndice 3: Roteiros das entrevistas

PESQUISA O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO EM CENA: O ESTADO DE ALAGOAS COMO PALCO

Pesquisadora responsável: Georgia Sobreira dos Santos Cêa

Assistente: Camila Ferreira da Silva

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL

CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU

PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO – PPGE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I. IDENTIFICAÇÃO

Nome			
Sexo	<input type="checkbox"/>	Feminino	<input type="checkbox"/>
			Masculino
Função na SEE/AL			
Tempo de trabalho nesta secretaria			

II. EXPERIÊNCIA COM O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO EM ALAGOAS

Função desempenhada no Programa Brasil Profissionalizado em Alagoas			
Período de participação no programa			
Relato de experiência desta participação	Especial atenção aos seguintes tópicos:		
	<input type="checkbox"/>	Adesão do estado de Alagoas ao programa.	
	<input type="checkbox"/>	Lugar que este programa ocupa na SEE/AL.	
	<input type="checkbox"/>	Como se deu o recrutamento de pessoal para participar dos processos de planejamento, implementação e avaliação do programa em Alagoas.	
<input type="checkbox"/>	Como foi realizado o planejamento de Alagoas: o que foi priorizado? Como se deu o planejamento do uso dos recursos?		

		Escolha de escolas já existentes (para reformas e ampliações) e construção de novos espaços para a educação profissional: percalços deste processo.
		Implementação: gerência, parcerias (MEC, FNDE, setor privado, etc.).
		Experiência pessoal: como se deu sua participação?
Balanço da SEE para o primeiro quadriênio de atuação do programa	Especial atenção aos seguintes tópicos:	
	Avanços, possibilidades e limites.	
	Ensino médio integrado e demais tipos de oferta.	
Operacionalização do Brasil Profissionalizado pós subordinação ao PRONATEC		
Perspectivas pós 2011 (fim do primeiro quadriênio)	Especial atenção aos seguintes tópicos:	
	Renovação do programa.	
	Ampliação do número de escolas atendidas.	
	Parcerias.	
Avaliação pessoal do programa em Alagoas		

Anexo

Anexo 1: Modelo de Declaração de Dominialidade/FNDE



PREFEITURA/ESTADO DE _____
 ENDEREÇO _____ CIDADE - UF

DECLARAÇÃO DE DOMINIALIDADE ASSINADA PELO PREFEITO

Declaro para fins de comprovação de dominialidade do terreno onde será construída a unidade Escolar do Plano de Ações Articuladas – PAR - (*ESPECIFICAR TIPO DA OBRA: EX. ESCOLA 02 SALAS – PROJETO FNDE*), junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE, que eu (*NOME DO PREFEITO – obras da esfera municipal - OU SECRETARIO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO – obras da esfera estadual*), brasileiro, natural de (*CIDADE DE NASCIMENTO*), (*UF*), portador da carteira de identidade sob nº (*NUMERO DA IDENTIDADE*) e CPF (*XXX.XXX.XXX-XX*), residente e domiciliado a (*LOGRADOURO, NUMERO, BAIRRO, CEP, CIDADE*) devidamente investido no cargo de Prefeito do Município de (*NOME DO MUNICIPIO - UF*) ou Secretário Estadual de Educação de (*NOME DO ESTADO*), inscrito no CNPJ (*NUMERO*), com sede à (*ENDEREÇO DA SEDE DA PREFEITURA OU SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO*), firmo o compromisso de apresentar, até a prestação de contas da primeira parcela dos recursos liberados, um dos documentos a seguir:

- 1 - Certidão emitida pelo Cartório de Registro de Imóveis competente, original e atualizada; e em sendo cópia, deverá ser autenticada, ou;
- 2 - Alternativamente à certidão expedida pelo Cartório de Registro de Imóveis, os seguintes documentos:
 - 2.1 - No caso de doação de imóvel ao proponente: Da União, do Estado, do Município ou Distrito Federal, já aprovado em lei, com escritura lavrada em Cartório de Registro de Imóveis e devidamente registrada na matrícula do bem. De pessoa física ou jurídica, com promessa formal de doação irrevogável e irrevogável, com escritura lavrada em Cartório de Registro de Imóveis e devidamente registrada na matrícula do bem.
 - 2.2 - Em se tratando de área desapropriada por Estado, Município, Distrito Federal e União, com sentença transitada em julgado, deverá apresentar o auto de imissão na posse.
 - 2.3 - No caso do imóvel pertencer a outro ente público que não o proponente, a intervenção deverá ser autorizada pelo proprietário, por meio do ato do chefe do poder executivo ou titular do órgão detentor de delegação para tanto.
 - 2.4 - Quando se tratar dos imóveis inseridos na Zona Especial de Interesse Social- ZEIS, instituída na forma prevista na Lei nº 10.257/2001, deverão ser apresentados os seguintes documentos: Cópia da publicação, em periódico da Imprensa Oficial, da Lei Estadual, Municipal ou Distrital Federal instituidora

da Zeis; Demonstração de que o imóvel beneficiário do investimento encontra-se na Zeis instituída pela Lei supra; Declaração firmada pelo chefe do Poder Executivo (Governador ou Prefeito) do Ente Federativo a que o Convenente seja vinculado de que os habitantes da Zeis serão beneficiários de ações visando a regularização fundiária da área habitada para salvaguardar seu direito a moradia.

- 2.5 - Em se tratando de constituição de direito real sobre o imóvel na forma de cessão de uso, concessão de direito real de uso, o contrato ou compromisso deverá ser irretratável e irrevogável, pelo prazo mínimo de 20 (vinte) anos.
- 2.6 - A comprovação de ocupação de área por comunidade remanescente de quilombos será realizada mediante apresentação dos seguintes documentos: Ato administrativo que reconheça os limites da área ocupada pela comunidade remanescente de quilombo, expedido pelo órgão do ente federativo responsável pela sua titulação; ou Declaração de órgão, de quaisquer dos entes federativos, responsável pelo ordenamento territorial ou regularização fundiária, atestando que a área objeto do convênio é ocupada por comunidade remanescente de quilombo.
- 2.7 - A comprovação de área ocupada por comunidade indígena será realizada mediante a apresentação da autorização de uso expedida pela Fundação Nacional do Índio- FUNAI.

(NOME DO PREFEITO OU SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO)