

PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO GOVERNO DILMA: PRONATEC, PNE E DCNEMs¹

*Problems of professional education in Dilma's government: PRONATEC, PNE
and DCNEMs*

LIMA, Marcelo²

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar os riscos e perspectivas da Educação Profissional no Brasil no governo Dilma, tendo como quadro teórico a formulação marxiana sobre as categorias tempo e mercadoria e suas repercussões no processo formativo no contexto da crise do Estado e do capital, que podem levar o governo atual a não garantir profissionalização e Ensino Médio público de qualidade a fazer a formação profissional para o mercado via mercado da formação, destinando parte do fundo público por meio de bolsas de estudo para o setor privado e o Sistema "S". Trata-se de uma pesquisa documental sobre as diretrizes contidas no PRONATEC, PNE e novas DCNEMs, indica nos seus resultados que a expansão da rede federal de Educação Profissional e o acesso ao Ensino Médio como direito social está ameaçado por uma estratégia privatizante e mercantil de atendimento às demandas econômicas e pressões sociais por mais vagas no Ensino Técnico.

Palavras-chave: Educação Profissional; PRONATEC; Mercado da Formação.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the risks and prospects of professional education in Brazil of the Dilma's government, with the theoretical framework Marxian formulation on time and merchandise categories and their impact on the formative process in the context of the crisis of state and capital that can lead the current government not guarantee professionalism and quality public high school to do the training for the market through the training market, allocating part of the public funds through grants to the private sector and "S" system. It is a documentary research on the policies contained in PRONATEC, PNE new DCNEMs And, in their results indicates that the expansion of the federal Vocational Education and access to high school as a social right is threatened by a strategy of privatization and market meeting the economic demands and social pressures for more vacancies in technical education.

Keywords: Vocational Education; PRONATEC; Market Training.

¹ Versão ampliada e revisada a partir de debate decorrido da apresentação de trabalho na 34ª Reunião da ANPED, realizada em Natal/RN, em 2011.

² Professor adjunto do Centro de Educação da UFES. E-mail: professoroutormarcelolima@gmail.com

INTRODUÇÃO

Neste artigo nosso objetivo é discutir as possíveis antecipações ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) do governo Dilma Rousseff, por meio dos efeitos dos modelos de Educação Profissional nas redes públicas (federal e estadual), no estado do Espírito Santo, com o fito de sinalizar as possíveis tendências mercantis e ideológicas de uma “nova” política de Educação Profissional.

Em tempos de novo governo, as expectativas são muitas e as demandas também. Apesar dos avanços sociais do último governo Lula, com considerável geração de emprego, ganho real no salário mínimo e inédita mobilidade social, faz-se bastante incompleta a reestruturação do aparelho do Estado brasileiro.

Particularmente na educação, mesmo com o aumento dos recursos voltados para a educação pública, o ressurgimento da Rede Federal de Educação Profissional como elemento estratégico do desenvolvimento do país é um processo deveras incompleto, tanto do ponto de vista estrutural (pessoal, prédios, laboratórios etc.) quanto pedagógico (implantação da integração do Ensino Médio (EM) com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e com a Educação Profissional (EP) via “Ifetização” dos CEFETs).

Os primeiros esforços do Ministério da Educação (MEC) na criação dos Institutos Federais (IFs) já apontam para um total de 45 dessas instituições com cerca de 450 *campi*. Essa expansão coloca para o Estado brasileiro uma demanda de investimento que precisa de ordem geométrica no médio prazo. Mesmo com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e com um montante destinado à educação em geral que, como afirmou o então ministro da Educação, Fernando Haddad, dobrou, em termos reais, e triplicou, em termos nominais, o investimento disponível e o gasto necessário para manter (ou chegar a) um custo aluno-ano de R\$ 5.000,00 para o EM e R\$ 7.000,00 para a EP podem ter uma evolução numérica discrepante que obrigaria a uma aproximação mais rápida ao reivindicado pela Conferência Nacional de Educação (Conae), de 10% do PIB para a educação. Tentando fugir dessa problemática, o governo atual, no contexto de crise aguda do capital e aumento das demandas por mão de obra qualificada, criou uma estratégia que tem três elementos básicos: o PNE, as Diretrizes para o Ensino Médio e para a Educação Profissional e o Pronatec.

Passamos a analisar, teórica e politicamente com base numa pesquisa histórica, como o governo atual “pseudocria” direitos empurrando a EP para um processo de mercantilização que pode fortalecer o papel do “Sistema S” na oferta de Ensino Técnico (ET) com reforço na modalidade concomitante, havendo hegemonia do subsequente em detrimento do verdadeiro integrado.

DA CRÍTICA AO ECONOMICISMO À CRÍTICA DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ao analisarmos a trajetória da formação profissional por meio de uma abordagem histórico-documental dos modelos da EP, indicamos que no horizonte do governo Dilma está colocado o risco de um distanciamento da nova gestão em relação à estratégia ainda incipiente nos governos Lula de

reestruturação do Estado na direção da consolidação do direito à EP de qualidade social para os jovens brasileiros durante a escolarização no nível médio.

Para darmos conta dessas questões, devemos passar da crítica ao economicismo à crítica da mercantilização da EP. Acreditamos que é necessário ir além do trabalho exaustivo produzido pelos pesquisadores históricos do grupo de trabalho “Trabalho e Educação” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que fizeram e fazem a crítica ao economicismo, o qual pretende submeter a educação aos princípios da Teoria do Capital Humano (TCH) e ao modelo das competências, e propor a análise do processo de mercantilização da EP. Tal processo não se contradiz com o produtivismo, mas o inclui, “pseudocriando” o direito à educação, escondendo a formação para o mercado para, no final das contas, criar o mercado da formação.

Nossa abordagem teórica tenta analisar a transformação da formação humana em mercadoria ou sua inviabilidade como direito. A formação profissional, quando engendrada pela condição de mercadoria, submete-se à lógica da mercantilização, subordinando-se ao processo de parcelamento e de fragmentação resultantes das formas de aceleração do tempo socialmente necessário para sua produção.

De acordo com Marx (1989), se a economia pressupõe uma quantificação do valor das mercadorias, a medida desta valorização pode ser feita, sobretudo, pela quantidade de trabalho genericamente gasto para a sua produção, mas essa quantidade de trabalho tem como referência a quantidade de tempo necessária para a produção. A sua base fundante, no que diz respeito ao valor das mercadorias, só pode ser medida então pela “densidade temporal” da “substância criadora de valor” que é o trabalho. Desse modo, a quantidade de trabalho se mede pelo tempo de sua duração, e o tempo de trabalho, por frações do tempo, como hora, dia etc. (MARX, 1989, p.45).

Segundo Marx (1989), toda riqueza vem do trabalho. No capitalismo o trabalho se divide em trabalho necessário (produtor de valor de uso – conteúdo material da riqueza) e trabalho excedente (produtor do valor – forma social e histórica da riqueza que se manifesta pelo valor de troca). Estes, por sua vez, podem ser medidos e denominados como tempo de trabalho necessário e tempo de trabalho excedente. O tempo de trabalho necessário mede o valor produzido para a subsistência do trabalhador e o tempo de trabalho excedente mede o valor produzido e apropriado pelo capital na forma de mais-valia. Logo, para garantir a acumulação, o impulso capitalista será de reduzir o primeiro e expandir o segundo.

As estratégias dos capitalistas podem ser resumidas com base em dois movimentos: o primeiro será de reduzir o tempo de trabalho necessário por meio da redução de custos e dos gastos com a reprodução do trabalho; o segundo movimento será de ampliar o tempo de trabalho excedente aumentando a jornada (mais-valia absoluta) e depois intensificando o trabalho (mais-valia relativa), reduzindo o tempo de produção de cada mercadoria.

Tais movimentos, no entanto, alteram não apenas o tempo da produção, mas também o tempo de formação, pois à medida que aumenta a complexidade da produção o capitalista tende a empregar mais trabalho complexo em relação ao emprego do trabalho simples, tendência da qual tentará fugir o capital. Logo, o capital, ao reduzir o tempo de trabalho necessário para produção, vai ter que escolher entre ter maior quantidade (mais barata) de trabalho simples ou ter maior quantidade (mais cara) de trabalho complexo. Portanto, haverá uma contradição entre tempo da produção e tempo da formação, da qual surgirão quatro tendências: a) aumento do tempo de trabalho excedente; b) redução do tempo de trabalho necessário; c) aumento do tempo de formação com mais trabalho complexo (mais caro); d) redução do tempo de formação com mais trabalho simples (mais caro).

Desse modo, a complexificação do trabalho pode gerar diminuição do tempo socialmente necessário para a produção, mas também implica o aumento do tempo socialmente necessário para a formação profissional que altera o custo de reprodução da força de trabalho. Ou seja, se o capital coloca um novo equipamento na produção que requer, numa situação limite, um tempo de formação tão alto, aumentando em muito o custo de reprodução da força de trabalho, isso gera uma contradição que limita e direciona a inovação que se quer aplicar ao processo produtivo.

Assim, as tecnologias vão buscar, historicamente, distribuir qualitativa e quantitativamente os trabalhadores, de modo a reduzir (onde for possível) o número de indivíduos que realizam trabalho complexo, já que sua remuneração e sua formação são pouco atrativas para o capital, por constituírem “altos” custos para a reprodução da força de trabalho. Logo, pode-se concluir que a aceleração do tempo médio da produção pode acelerar o tempo médio da formação, o que só não ocorre em determinados contextos tecnológicos e para funções mais técnicas, para as quais a inovação produz complexificação e não simplificação, necessitando assim de mais tempo de formação, ampliando a participação do trabalho complexo (em detrimento do uso do trabalho simples) e sobrevalorizando o custo da força de trabalho.

Essa questão é superada, no entanto, pelo custeio social da formação. Como a força de trabalho é formada pelo Poder Público, não haverá interesse direto (só indireto) do capital em formar com menor tempo (leia-se com menor custo) o trabalhador.

Embora a função de reprodução das forças produtivas seja uma responsabilidade do Estado, sobretudo com o advento do Estado intervencionista nos anos 30 e 40 do século XX, no momento atual, com uma nova crise do capitalismo iniciada ainda nos anos 70, impõe-se uma crise do Estado-Nação no fornecimento dos serviços públicos de formação humana encarados como conquista e como direito social.

Essa crise se ancora não apenas no propósito de redução dos custos do Estado a serviço do capitalismo financeiro mundial, mas também se valida na superação da lógica fordista-keynesiana (mercado crescente com mão de obra crescente e aumento do custeio social da reprodução da força de trabalho) em que se afirma uma nova lógica vinculada à acumulação flexível (mercado crescente com mão de obra decrescente e redução do custeio

social da reprodução da força de trabalho) viabilizada pelas mudanças tecnológicas e organizacionais trazidas pelos processos de reestruturação produtiva com seus novos equipamentos e formas de gerir pessoas.

O Estado deve exercer o papel estratégico na redução dos custos do capital no fornecimento quantitativo e qualitativo das forças produtivas adequadas aos padrões técnicos vigentes. Tal papel não prescinde da função produtivista com seus antigos e vigentes objetivos: reduzir os custos de formação profissional do capital com reforço no contingente de trabalhadores qualificados sem emprego, produzindo ao mesmo tempo inserção produtiva e pressão negativa sobre os salários.

No entanto, a capacidade estatal de responder às necessidades qualitativas e quantitativas do mercado e a disposição dos capitalistas em financiar parte desse processo, sobretudo nos países de fora do núcleo do capital, vêm se modificando em função das crises nas quais o próprio sistema econômico se vê imerso e suas consequências na relação oferta pública e oferta privada no campo da formação humana, com destaque para o Ensino Médio e Técnico. Assim, do ponto de vista do momento atual, numa situação de esvaziamento da ação do Poder Público num estado neoliberal, poder-se-á transferir para as empresas parte desse custo, as quais tenderão a mercantilizar o próprio processo formativo.

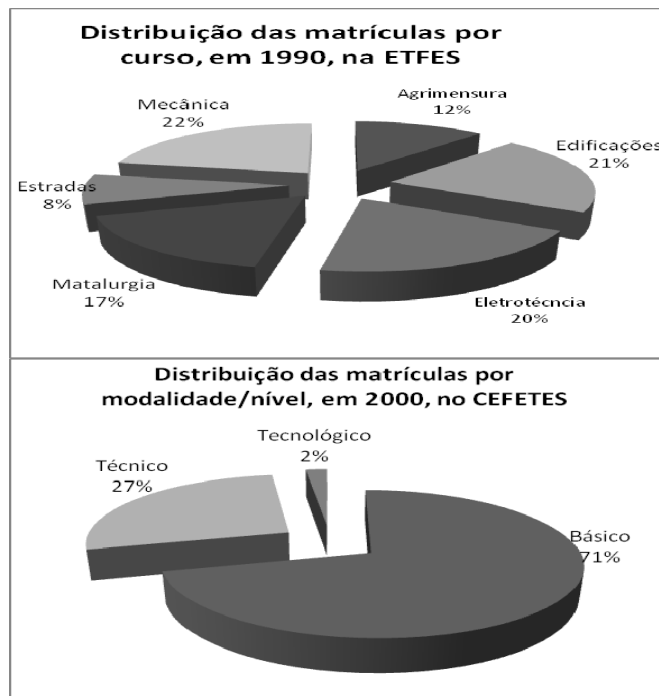
Acreditamos que essa mercantilização pode ser vislumbrada na formação humana com base em dois indicadores: 1) a fragmentação e a desarticulação curricular, que indicam a aceleração dos tempos formativos, fruto do pragmatismo, do utilitarismo pedagógico que tende a implantar configurações curriculares que desprezam os vínculos epistêmicos existentes entre teoria e prática, entre formação geral e formação específica; 2) as novas formas de esvaziamento da intervenção do Estado, que pseudocriam direitos validados pela via meritocrática sustentada pelo financiamento público de bolsas de estudos que reiteram as parcerias público-privadas.

Para corroborar tais indicadores, passamos a analisar alguns exemplos que reiteram as tendências aqui sinalizadas.

EXEMPLO 1 – TRANSFORMAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA EM MERCADORIA NA REDE PÚBLICA FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No ano 2000, após transformar-se em Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES), a antiga Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES) passou por esse processo de mercantilização, conforme podemos observar nos quadros indicados a seguir (Figura 1), em que ocorreu a perda da hegemonia dos cursos técnicos compulsoriamente integrados ao Segundo Grau sob os ditames da Lei 5.692/71. Naquele momento, em pleno governo FHC, houve o aumento vertiginoso das matrículas dos cursos de curta duração que, por meio do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), possibilitavam à própria instituição uma forma de captação de recursos via Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Esse encurtamento médio dos tempos dos cursos afetou também os cursos técnicos que, pelo Decreto 2.208/97, se dissociaram obrigatoriamente do Ensino Médio.

FIGURA 1 – DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS POR CURSO (1990 E 2000)



Fonte: LIMA, 2010.

Ganha destaque no duplo processo de esvaziamento da participação do Estado e de mercantilização da formação profissional, o caso do convênio estabelecido entre o CEFETES e uma empresa mineradora relatado pelo jornal da instituição, o *Circuito CEFETES*. Em 2002, foi publicada matéria na edição n.08 deste jornal, informando com muita positividade convênio celebrado com empresa mineradora. A notícia explicita a fala do diretor de Relações Empresariais do CEFET/ES, Aloísio Carnielli, que afirma:

[...] precisamos saber a real situação das empresas do mercado, para podermos montar os currículos dos nossos cursos de acordo com essa necessidade. Se estivermos afinados com as necessidades das empresas, teremos condições de mexer nos currículos dos cursos, adequando-os à realidade que o mercado precisa (CIRCUITO CEFETES, n. 08, 2002, p.3). [...] Nessa parceria com a Samarco [...] o corpo docente é em parte da empresa e em parte do CEFETES. [...] o curso terá a duração de dois anos (CIRCUITO CEFETES, n. 11, 2002, p.4-5).

A Samarco (empresa de mineração), ao assumir parte do custo da formação junto ao CEFETES, preconizou um curso mais rápido, com duração de dois anos, sem uma conexão com o EM, pois, desse modo, a empresa pôde utilizar a prerrogativa de definir, de modo mais imediato e específico, a ênfase curricular adaptada à tecnologia utilizada em seus processos produtivos, além de ter, por meio desse processo privatizante, preferencialmente seus profissionais com acesso garantido a uma instituição cuja certificação representa qualidade construída ao longo de muitos anos e com alto gasto de recursos públicos.

EXEMPLO 2 - TRANSFORMAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA EM MERCADORIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No estado do Espírito Santo, a educação profissional tem um longo trajeto a percorrer para se igualar aos principais estados da Federação, como os da Região Sudeste que, juntos com outros da Região Sul, são responsáveis por 60% da oferta de qualificação profissional de nível técnico nos mais diversos níveis e áreas. Pelo menos é o que deixa claro o Anuário Nacional da Qualificação Social e Profissional do MTE/DIEESE de 2006, segundo o qual a oferta de oportunidades não é só tímida em si, mas, sobretudo, no comparativo com a de outros estados e em nível nacional. De acordo com o Anuário, o Brasil teve, somando-se todas as redes (pública e privada), em 2006, 747.892 matrículas.

A Região Sudeste, por sua vez, foi responsável por 457.972 (61,2%) delas, com os estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro preenchendo, respectivamente, 264.926 (35,4%), 88.373 (11,8%) e 93.728 (12,5%) vagas. Já o Espírito Santo realizou 10.945 matrículas, o que correspondeu a apenas 1,5% da oferta de EP do país.

Todos esses dados mostram que o que ocorre no âmbito da Região Sudeste (oferta de qualificação maior que a demanda por qualificados) não acontece no estado do Espírito Santo, onde é mais provável que haja, em decorrência também da aceleração da economia capixaba, uma carência de técnicos, a qual poderá ser suprida por técnicos de estados vizinhos, fazendo com que o capixaba tenha inúmeras desvantagens na disputa por melhores empregos gerados pela nova onda de desenvolvimento do Estado.

Entretanto, o que é relevante para efeito deste trabalho é a oferta de escolarização em nível médio e sua correlação com a oferta de ET no Espírito Santo. De acordo com o censo SEDU/MEC/2005, no que diz respeito à taxa de escolarização da população de 15 a 17 anos que deveria estar cursando o EM, o estado do Espírito Santo, somando-se todas as redes (pública e privada), alcançou apenas 74,1% dos jovens nessa faixa etária, enquanto que o Brasil, a Região Sudeste e o estado de Minas Gerais atingiram, respectivamente, 78,5%, 81% e 75,1% de seu público-alvo. Além disso, os dados do censo escolar SEDU/MEC/2001-2006 demonstram uma tendência de estagnação e redução da oferta de matrículas para o Ensino Médio e Técnico, não só na rede pública estadual como nas redes federal e privada. No período 2001-2006, o total de matrículas caiu de 173.670 para 158.427. Nas redes privada e federal variaram, respectivamente, de 25.645 para 27.758 e de 3.070 para 3.151.

A rede estadual reduziu as matrículas de 143.955 para 126.362. Se tomarmos por base os censos escolares SEDU/MEC/1998-2002, veremos que esse quadro é ainda mais grave do ponto de vista da contraposição das matrículas nas redes estadual, federal e privada no ensino profissional de nível técnico no período 1998-2002. O total de 92.087 matrículas reduziu-se drasticamente para 3.795; na rede privada, a matrícula caiu numa escala de 10 para 1 (10.264 para 1.073) e, nas redes públicas federal e estadual, despencou, respectivamente, de 3.732 para 158 e de 73.468 para 2.552 nos chamados cursos técnicos.

No âmbito da Secretaria de Estado da Educação do ES (SEDU), a partir da promulgação do Decreto 5.154/04, passou a ocorrer um movimento de retomada da oferta de EP na rede estadual. Já em 2007, havia 10.102 alunos matriculados em cursos técnicos estaduais nas áreas de Gestão (33%), Agropecuária (14%), Turismo (11%), Informática (10%), Saúde (7%), Meio Ambiente (6%), Comércio (6%), Comunicação (5%), Secretariado Escolar (4%), Mineração (2%) e Construção Civil (2%), demonstrando, no entanto, ênfase em cursos técnicos teóricos que não exigem infraestrutura pesada de laboratórios e oficinas.

A realidade da oferta pública estadual de Educação Profissional no nível técnico,³ no Espírito Santo, durante o período de 2008-2010, tem-se caracterizado pela oferta da “Bolsa SEDU” e pela hegemonia da modalidade subsequente. A Bolsa SEDU consiste na compra de vagas na rede privada de ensino técnico para os egressos da rede pública do EM escolhidos por meio de seleção pública. Em 2008 foram ofertadas 1.200 vagas; em 2009, 1.700 vagas; e 3.900 vagas em 2010. Esse processo se caracteriza não só por um movimento autoexpansivo de repasse de recursos do fundo público para o setor privado (com média anual de cerca de R\$ 2 milhões), mas também pela não estruturação de uma rede pública estadual de educação técnica com infraestrutura física e de pessoal que fosse capaz de responder não só às demandas crescentes do mercado de trabalho local, mas também às necessidades formativas dos cerca de 150 mil jovens capixabas matriculados no EM, ficando sempre dependente das ações do Sistema S local e da rede federal.

Vale lembrar que, junto com a rede federal que se expandiu bastante no ES, mas que na melhor das hipóteses deve ofertar até o final de 2011 cerca de 10 mil vagas no EM, a oferta de matrículas nessa modalidade de ensino (não paga diretamente pelos alunos) deve totalizar em torno de 2.600 vagas, sendo, portanto, apenas 25% da oferta necessária com predominância da modalidade subsequente.

A tendência que se antevê para o ano de 2011 é que deveremos ter no Espírito Santo, dos cerca de 150.000 alunos matriculados nas redes pública e privada, uma oferta muito pequena, tanto em termos absolutos quanto em termos relativos, do que seria uma escola de EM de qualidade integrada à EP que seja capaz de propiciar aos egressos profissionalização e prosseguimento de estudos com vistas ao ensino superior.

Se transformarmos o número total de matriculados, no ES, nesse nível de ensino, em 150 alunos, com base nos dados médios de 1998 a 2000, podemos projetar que, para cada 150 alunos que fazem o EM, cerca de 29 alunos estão matriculados em escolas do setor privado e os outros 121 estariam matriculados em escolas do setor público (15 nas redes federal e municipal e 106 na rede estadual). Destes 150 alunos, apenas 32 estariam fazendo a EP (com menos de ¼ matriculado no EM integrado à EP) e 118 estariam fazendo apenas o EM.

³ Vale lembrar que, segundo o MTE/DIEESE (2006), o ES responde por apenas 1% dos concludentes da EP técnica nacional.

Enquanto isso, os indicadores de rendimento e de evasão (média de 20%) do EM seguem sua trajetória deficitária sem melhoria significativa,⁴ o que poderia ser revertido com a consolidação e o fortalecimento da oferta do EM integrado com a EP. Para mitigar (ou talvez esconder) esse processo, o governo atual, no final de 2010, anunciava a permanência da oferta da Bolsa SEDU com 3.900 vagas, 8.900 matrículas nos Centros Estaduais de Educação Técnica (CEETs) a serem estruturados e 2.900 matrículas de EM integrado à EP. A justificativa do governo em não investir pesadamente transformando as escolas do EM em escolas técnicas com toda a infraestrutura daí decorrente, sobretudo em cursos ligados à indústria de alta complexidade, foi que, se a demanda cessasse, os cursos se tornariam obsoletos e o recurso seria perdido.

O fato é que, na atualidade, no Espírito Santo a EP ofertada está de costas para o EM, produzindo mais uma política educacional clone – uma espécie de “ProUni técnico” – do que um EM integrado à EP pública de qualidade como preconiza a legislação vigente, razão pela qual o ES em 2010 foi o menor “tomador” entre os demais estados no que se refere a recursos do Governo Federal do programa *Brasil Profissionalizado*, que financia construções para escolas de EM integrado, mesmo quando comparado com estados menores (PB - R\$ 28.194.552,13; AL - R\$ 18.428.542,27; ES – R\$ 3.122.844,33).

EXEMPLO 3 - TRANSFORMAÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA EM MERCADORIA NO GOVERNO ATUAL: O PRONATEC, AS DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL E O PNE.

Passamos a analisar cada aspecto da política educacional atual separadamente: (A) Pronatec; (B) Diretrizes para o Ensino Médio e Profissional; (C) PNE. Acreditamos que, para tal análise, seja necessário levar em conta o contexto mais amplo das mudanças do governo Dilma, que visam (ou não) a retenção do processo de reestruturação do Estado, iniciado pelo governo Lula, num momento de aprofundamento da crise do capital que acaba por asseverar o componente neoliberal da frente de coalizão que constitui o centro de poder do governo atual, gerando uma contradição entre a criação de direitos e sua antítese, que é a mercantilização de serviços que deveriam ter oferta pública, universal, gratuita e de qualidade.

A) PRONATEC

Segundo a Presidenta Dilma, no programa de rádio *Café com o Presidente*, apresentado no início de 2011,

⁴ No texto publicado em 12/09/2011, na página *Educação*, por Livia Francez, intitulado *Escolas da rede estadual têm pior desempenho em ranking do Enem*, noticia-se que, segundo o MEC, o Espírito Santo, junto com o Maranhão, tem escolas com o pior desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O ES tem a segunda nota mais baixa na avaliação. É a da Escola Estadual José Roberto Christo, localizada em Afonso Cláudio, na região serrana, com 435,13 pontos, 17 pontos na frente da escola com menos pontos na avaliação, o maranhense Complexo Educacional Ardalião Pires, que atingiu 417,3 pontos no ENEM. Além da escola de Afonso Cláudio, outras 4 escolas do estado, todas da rede pública, ficaram entre as 20 que alcançaram as menores notas no ENEM. Disponível em: <http://www.seculodiario.com/exibir_not.asp?id=19982>. Acesso em: 19 out. 2011.

O Pronatec será um conjunto de ações voltadas para os estudantes e trabalhadores que querem fazer um curso técnico e que não têm como pagar. Será um programa tanto de bolsas quanto de financiamento estudantil. [...] Em um turno, o aluno faz o curso tradicional; no outro, vai aprender uma profissão [...]"

Em entrevista ao jornal *O Globo* de 12 de fevereiro de 2011, José Serra disse, ironizando: "Dei os parabéns ao governo pelo anúncio do Pronatec – o ProUni do ensino técnico – que propus na campanha. Bolsa para pagar anuidades do Ensino Técnico. O governo do PT copiou uma ideia nossa - Protec - que na campanha eles atacavam."

Por que será que o projeto do novo governo se assemelha com o Programa do Ensino Técnico (Protec) da gestão paulista que vem num contínuo de 16 anos de governo neoliberal em São Paulo? O governo Dilma, num contexto desfavorável de ajuste econômico, se renderia em ressuscitar o Decreto n. 2.208 restabelecendo as bases do modelo tecnológico-fragmentário, levando à mercantilização da EP ou seria o Pronatec apenas um aceno contrário à aceleração da expansão dos gastos do governo de efeito mais ideológico-midiático do que pedagógico-econômico?

Produto inicial do Projeto de Lei n. 1.209/2011, aprovado praticamente na íntegra e sancionado no dia 26 de outubro de 2011 pela presidenta Dilma como Lei Federal n. 12.513/11, o PRONATEC consiste num programa cuja finalidade fundamental é de propiciar "por meio de [...] projetos e ações de assistência técnica e financeira [...] a expansão da rede física", açambarcando "da educação profissional técnica de nível médio aos cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional".

Propõe ainda, no artigo 4º, ações que incluem: I – Ampliação de vagas e expansão da rede federal; II – Fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais; III – Incentivo à ampliação de vagas e da rede do Sistema S; IV – Oferta de bolsa-formação para estudantes e trabalhadores; V – Financiamento da educação profissional e tecnológica; VI – Fomento à expansão da oferta de EP técnica de nível médio EaD; VII – Apoio técnico.

Ao demonstrar enorme abrangência de ações e aplicação de recursos, não faz distinção setorial (setores produtivos) ou institucional (público e privado, instituições A, B ou C) entre aquilo que tem sido o papel fundamental da rede pública federal (a educação profissional técnica) e o que tem sido o campo privilegiado da rede "privada" do sistema "S" (os cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional). Embora sinalize que atenderá prioritariamente estudantes do ensino médio da rede pública, EJA, trabalhadores, beneficiários dos programas sociais com vistas a dar ênfase aos portadores de deficiência e aos programas realizados nas regiões norte e nordeste, não dá exclusividade à rede federal que está em franca expansão e necessita de mais recursos, deixando em aberto como se dará a destinação dos recursos.

Já que se pretende compartilhar os recursos públicos entre IFs e sistema "S", talvez fosse mais adequado: a) estabelecer uma divisão em termos percentuais de matrículas, aluno-hora ou em valores monetários, diferenciando setorial e institucionalmente. Exemplo: X% para o setor público e Y % para o setor privado, ou para IFs e Sistema S, ou, ainda, para Educação profissional técnica e para formação inicial e continuada e/ou

qualificação; e b) incluir os recursos do sistema “S” num fundo único com o PRONATEC e então partilhar conforme a cota de contribuição de cada fonte, tendo em vista o número dos matriculados.

O artigo 3º, ao versar sobre o regime de colaboração, inclui todos os entes federados e faculta a participação no Sistema “S”. Desse modo, o programa assume sua vertente de financiamento e de provimento de bolsas que, ao mesmo tempo em que poderá oferecer um suporte para expansão da rede federal já em curso, inclui o Sistema “S” já subsidiado pela sociedade.

Ao contrário, esse programa, assim como o Programa Universidade para Todos (ProUni), trabalha com bolsas de estudo que não garantem o acesso a essa formação profissional como direito social, podendo vir a se transformar em práticas de mercantilização econômica e também política. O Pronatec possuirá dois tipos de bolsas: a) “Bolsa-formação para estudante [...] (do) EM público propedêutico para cursos de EP técnica de nível médio (concomitante)” e b) “Bolsa-formação para trabalhadores e beneficiários de programas sociais para cursos FIC ou qualificação profissional”, sinalizando que o “executivo definirá requisitos e critérios de prioridades, considerando a capacidade de oferta, a demanda, o nível de escolaridade, a faixa etária [...]”. Do ponto de vista curricular, esse programa exige a articulação do EM com a EP Técnica (modalidade concomitante – pseudointegração) como pré-condição para a captação dos recursos, mas ao incluir a qualificação profissional, mesmo com a carga horária mínima de 160 horas, não garante a elevação de escolaridade como exigência, assim como consta nos cursos FIC.

No texto da Lei, ao afirmar que o “financiamento poderá beneficiar estudantes da Educação Profissional”, alterando o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), no seu Artigo 130/5º B da Lei do FIES, estabelece que o “financiamento da EP poderá ser contratado pelo estudante em caráter individual ou por empresa para custeio da formação de trabalhadores”. Ainda prevê a modalidade de financiamento *FIES - Empresa*, na qual a empresa figura como tomadora de financiamento e responsabiliza-se pelo pagamento perante o FIES, sendo que o “financiamento aplica-se a FIC/qualificação e a EP técnica de nível médio”. Esse aspecto é bastante temerário, pois joga a EP no processo de mercantilização, visto que as empresas que vão financiar bolsas podem optar preferencialmente ou exclusivamente por cursos técnicos não integrados ou formas de qualificação mais rápidas e focadas nos seus processos produtivos jogando o papel mediador da educação no pragmatismo do imediatismo. Por outro lado, pode vir a criar um mercado já bem forte de oferta paga e privada de educação profissional.

O Pronatec não resolve a questão do investimento com o pessoal da EP pública ligada, sobretudo, aos IFs, pois a inclui de modo precário na atuação em ações de formação. O artigo 7º afirma que o MEC disponibilizará recursos às instituições de EP da rede federal para atendimento aos alunos. Segundo o artigo 9º, “ficam as instituições de educação profissional das redes públicas autorizadas a conceder bolsas aos professores envolvidos nas atividades do Pronatec”. Segundo a Lei, “os servidores poderão perceber bolsas de participação no Pronatec, desde que não haja prejuízo de suas atividades e

do cumprimento das metas das instituições”. Além disso, conforme a Lei: “Os valores serão fixados pelo Poder Executivo” e “As atividades não configurarão vínculo empregatício”, demonstrando o grau de volatilidade da participação dos profissionais da EP no contexto dessa proposta e incorrendo no risco de sobrepôr para os profissionais da EP funções públicas pagas com orçamento da União e funções acessórias, mas fortemente indutoras.

Se fosse para criar um fundo público para a EP, o Executivo deveria resgatar o projeto de Paulo Paim, que faz referência ao primado de Florestan Fernandes e propugnado na Conae, de que dinheiro público é para escola pública. Mais aconselhável talvez fosse criar dois fundos: um fundo para o Ensino Técnico e Médio totalmente público e outro para os cursos FIC e de qualificação de natureza paraestatal, o qual decorreria da fusão da arrecadação do Sistema “S” com os recursos do FAT gastos pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e pelo MEC em qualificação e cursos FIC.

B) DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) (2011e), uma série de mudanças legais e normativas decorrentes do Decreto 5.154/2004, da implantação do Fundeb (Lei n. 11.494/2007) e da Lei n. 11.741/2008, que geraram novas condições para integração da EP, do EM e da EJA (artigos 37, 39, 41 e 42 e acrescido o capítulo II do título V com a seção IV-A; artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D), além, é claro, da Emenda Constitucional n. 59/2009 (obrigatoriedade de frequência escolar na faixa etária de 4 a 17 anos) e de outros dispositivos, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) gerais para a Educação Básica, geraram também uma nova institucionalidade para o EM e para a EP, o que impôs a necessidade da criação de novas diretrizes para o Ensino Médio e Profissional (BRASIL, 2011e, p.3). Nessa mesma direção, foram gerados o Parecer do CNE/CEB n. 07/2000 e a Resolução CNE/CEB n. 2.000 que deram corpo às diretrizes gerais para a Educação Básica. Especificamente para o EM, essa normatização reitera que ele é a “etapa final do processo formativo da Educação Básica que deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades pedagógicas diversas” (BRASIL, 2011e, p.12).

Passamos a analisar essas diretrizes, nos seus aspectos positivos e negativos, dando ênfase aos processos integradores e/ou fragmentadores que se articulam com a configuração dos componentes da base curricular, entendendo que tais mecanismos elucidam e distinguem a criação dos direitos dos movimentos de mercantilização.

De modo geral, podemos afirmar que as novas diretrizes para o EM trazem vários aspectos interessantes e, até onde conseguimos enxergar, no geral são bastante positivas, ainda que ensejem alguns riscos que passamos preliminarmente aqui a analisar.

Logo de início as diretrizes assumem no seu artigo 3º que o “Ensino Médio é um direito social de cada pessoa e dever do Estado na sua oferta pública e

gratuita a todos”, sinalizando a compreensão do CNE sobre aquilo que deverá ocorrer com a correção de fluxo do Ensino Fundamental para o EM quanto à nova faixa etária de obrigatoriedade, a partir de 2016, como orienta o novo PNE.

Elas reiteram nos seus artigos 4º e 5º a larga função assumida pela Educação Básica e particularmente por essa etapa de ensino, ao indicar suas finalidades já previstas na Lei n. 9.394/1996:

I) A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II) A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III) O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV) A compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. Art. 5º: O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização baseia-se em: I- formação integral do estudante; II- trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos respectivamente; III- educação e direitos humanos como princípio nacional norteador; IV- sustentabilidade ambiental como meta universal; V- indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de aprendizagem; VI- integração de conhecimentos gerais e técnico-profissionais na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII- reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII- integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

No Título II da Organização Curricular, sobre as formas de oferta e Organização Curricular, por meio do seu artigo 7º, o CNE reitera a base nacional comum e parte diversificada, afirmando que elas “não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado” e que se deve “considerar a diversidade e as características locais e especificidades regionais”.

No artigo 13º, afirma que a

[...] proposição curricular [deverá estar] fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, tendo presente: I) as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador; II) o trabalho como princípio educativo [...]; III) a pesquisa como princípio pedagógico [...]; IV) os direitos humanos; V) sustentabilidade sócio-ambiental (BRASIL, 2011e, p.60).

Nos artigos 7º e 13º, percebemos a intenção do CNE em fazer valer os princípios integradores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/1996 e do Decreto-Lei n. 5.154/2004, embora saibamos que isso não seja suficiente para garantir a integração do ensino técnico e geral no chão da escola.

No capítulo II sobre as formas de oferta e organização, embora assegure os mínimos adequados à sua duração (para o EM regular a duração mínima é de três anos, em um mínimo de 2.400 horas com carga horária anual de 800 horas em pelo menos 200 dias letivos e outras variações) no seu artigo 14, mesmo prevendo que o EM é um “conjunto orgânico, sequencial e articulado”, permite-se que entre as suas possíveis formas de oferta e organização essa etapa da Educação Básica possa “organizar-se [...] no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância, com base na idade, na competência [...]”. Essa definição aparentemente

bastante democrática abre margem para um processo de modularização e de implantação de currículos por competência. A consequência pode ser a corrosão das bases temporal e de conteúdo com restrição da abrangência e da integração dos saberes escolares desse nível de ensino na sua relação com a EP.

C) O PNE

As metas relativas ao ensino médio e profissional presentes no PL que cria o novo PNE levam em consideração o que está determinado na LDB, inciso VI do artigo 10, que determina que os estados incumbir-se-ão de “assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem” (Lei n. 12.061/2009) e tem como expectativa maior a meta de atender a 100% da população de 15 a 17 anos até 2011.

Segundo o PNE, 20 são as metas a serem alcançadas pelo país de 2011 a 2020 (BRASIL, 2011e, p.7) e do ponto de vista do EM e da EP destacam-se, segundo o próprio CNE:

I – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% nessa faixa etária; II – Universalizar, para toda população de 04 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino; III – Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica; IV – Atingir as médias nacionais para o IDEB já previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); V – Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade do país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional; VI – Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio; VII – Duplicar as matrículas da Educação Profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta; VIII – Garantir, em regime de colaboração entre União, os estados, Distrito Federal e municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; IX – Formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato e strictu sensu*, garantindo a todos formação continuada em sua área de atuação; X – Valorizar o magistério público da Educação Básica a fim de aproximar o rendimento médio do magistério com onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente; XI – Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino; XII – Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos estados, Distrito Federal e municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar; XIII – Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do país (BRASIL, 2011e, p.8).

O atendimento a essas metas coloca-se como objeto estratégico não só para os trabalhadores da educação, mas, sobretudo, para toda a sociedade brasileira, pois a qualidade do EM, principalmente o ofertado nas escolas estaduais, é sofrível e sua desconexão com a EP empurra os jovens das classes populares para a evasão e a repetência.

O processo em curso de expansão do EM, desde os governos FHC (regularização do fluxo do Ensino Fundamental) até os governos Lula (expansão etária da obrigatoriedade, o Fundeb e expansão da rede federal), traz em seu bojo uma ambiguidade perigosamente enganadora que, por um

lado, publiciza a expansão quantitativa, dando uma falsa ideia de que a universalização resolveria os problemas dessa etapa da Educação Básica e, por outro, privatiza a oferta de melhor qualidade na medida em que se comprovam os melhores índices de rendimento e de fluxo⁵ para a educação privada no Ensino Médio.

Assim, estatiza-se a quantidade (a) e mercantiliza-se a qualidade (b) da oferta dessa etapa de ensino. A distinção entre *a* e *b*, no entanto, não se materializa apenas no fato de ser matrícula na rede pública ou rede privada, pois a escola privada só poderia ser avaliada como melhor se ela trabalhasse com o mesmo tipo de aluno da escola pública, portanto essa distinção depende do tipo de aluno, das condições de funcionamento da escola, de ser uma oferta diurna ou noturna e ter ou não articulação com a EP.

Elemento destoante e superador dessa ambiguidade, na qual se impõe estatização da quantidade e mercantilização da qualidade, é a oferta de EM na rede pública federal que permite uma oferta não mercantil e de qualidade, permitindo às classes populares, sobretudo na sua articulação com a EJA,⁶ o duplo e qualificado papel de inserção produtiva e prosseguimento de estudos. Segundo Moraes e Alavarse (2011), tal possibilidade, embora tenha se expandido, em 2010, ainda não configura em termos de escala de grandeza uma mudança substantiva da situação acima descrita, pois corresponde, de um total nacional de 8.357.675 matrículas, a apenas 101.715, constituindo somente 1,2% do total, enquanto a oferta privada soma 987.838, representando 11,8%.

Ou seja, noutros termos, ainda que simplificando em muito os números, podemos afirmar que, de cada 100 alunos matriculados no EM no Brasil, 89 estão na escola pública (2 na rede federal – 90% de oferta diurna, 1 na rede municipal – 35% de oferta diurna e 86 na rede estadual – 50% de oferta diurna) e 11 estão na escola privada com 95% de oferta diurna. Na mesma linha de raciocínio, dos 89 matriculados na escola pública, cerca de 9 não concluíram o EM, o que ocorrerá apenas com 0,5 aluno da escola privada. Além disso, os matriculados na rede pública, sobretudo fora da rede federal, tendem a ter um rendimento em Matemática e Português de 265,45 e 261,86, respectivamente, enquanto que os da rede privada alcançam 329,22 e 310,14.

Como podemos concluir, na sociedade capitalista, todo bem (escola média de qualidade) escasso (de acesso restrito), sem o provimento adequado (quantidade, qualidade, gratuidade, obrigatoriedade), pode transformar-se em mercadoria. Tal processo encontra-se em curso, o qual denominamos de mercantilização da escola média de qualidade via oferta privada. A mercadoria (educação média privada) precisa ser eficaz e ter um efeito imediato, por isso se desarticula com a educação profissional sendo apenas propedêutica, tendo menos tempo para sua produção, embora vise à formação profissional no nível superior.

⁵ Ver dados do INEP, Censo Escolar do MEC de 1991 a 2010 apresentados por Moraes, C. S. V.; Alavarse, O. M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, p.807-838, jul.-set. 2011.

⁶ Vale lembrar que a oferta nacional da EJA integrada à EP é de apenas 38.152 matrículas em 2010, com 89,2% de oferta pública.

CONCLUSÃO

A necessidade de se manter uma boa governança, de exercer o controle inflacionário, de manter o pagamento da dívida externa e, ainda, assumir um discurso neodesenvolvimentista com práticas neoliberais colocam os governos numa encruzilhada que, não raro, tem na política educacional um elemento estratégico da política em geral.

Num momento em que a imprensa e os dados macroeconômicos sinalizam um desequilíbrio nas contas governamentais, ao invés de romper com as medidas antissociais, o novo governo sinaliza uma nefasta incorporação do discurso das classes dominantes, ou seja, diante desse contexto, pressionada por um ambiente em que estaria por acontecer uma retomada da inflação, a nova presidente assume um discurso de austeridade, propondo, segundo a ministra do Planejamento, Miriam Belchior,⁷ que o arrocho orçamentário deverá ser de R\$ 50 bilhões. *Pari passu* a esse processo, o Governo Federal sinaliza que será lançado o Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (Pronatec), no qual a ideia é ampliar o caminho de acesso à Educação Profissional para jovens do Ensino Médio e para trabalhadores sem formação.

Mais uma invenção de moda ou uma necessidade estratégica? O fato é que os governos buscam incessantemente marcar suas posições no campo da educação, repetindo os traços de descontinuidades e os zigue-zagues⁸ das políticas educacionais brasileiras que parecem desconhecer a grande responsabilidade que há em simplesmente completar uma grande obra em curso. Talvez o melhor caminho seja aprofundar o debate sobre as medidas econômicas do novo governo testando ao extremo seu compromisso com a Educação Profissional que parece nesse momento se subordinar a um ajuste fiscal anti-inflacionário que pode gerar consequências graves que fazem repetir dos governos FHC em tempos de governo Dilma.

Desde Pombal, todo novo governo acena com mudanças educacionais justificando-as por argumentos econômicos e financeiros. Entretanto, quase sempre, são muito mais justificadoras do que justificadas. Assim como as reformas educacionais dos militares, mudanças educacionais valem mais pelos seus efeitos e interesses indiretos ou subliminares do que pelos objetivos anunciados. Acreditamos que as políticas educacionais desde sempre, mas, sobretudo, neste momento, tornam-se tanto elemento de afirmação de *marketing* quanto de ideologia dos governos, quanto representam instrumento de regulação dos custos necessários à manutenção da estabilidade financeira, denunciando as ambiguidades neoliberais e neodesenvolvimentistas dos governos Lula-Dilma.

As perspectivas do governo Dilma em função do PL do Pronatec confirmam alguns riscos já antecipados que sinalizam possíveis tendências mercantis e ideológicas de uma “nova” política de Educação Profissional.

Riscos PNE / DCNEMs / PRONATEC: (1) Não implementação adequada das DCNs com emergência das competências e modularização dos cursos de EP

⁷ Ver *site* <www.opiniaoenoticia.com.br> (2011) e outros jornais de grande circulação.

⁸ A esse respeito, conferir: Cunha (1997), citado nas referências bibliográficas.

técnica com fortalecimento da modalidade subsequente; (2) Inviabilização dos processos de valorização dos profissionais da educação pública profissional num contexto de crise econômica e destinação inferior a 7% do PIB para educação; (3) Não cumprimento da obrigatoriedade do atendimento escolar dos 4 aos 17 anos; (4) Privatização e mercantilização política e econômica da EP com destinação privilegiada dos recursos para o Sistema “S”; e (5) Adesão dos servidores públicos da EP pública em cursos ofertados por instituições não públicas.

Dentre os grupos dominantes beneficiários da estratégia do governo atual acima descrita, podemos citar: (a) os empresários que empregam os egressos que ao investirem diretamente na formação (sem a mediação do Estado) fazem dessa modalidade de ensino (que deveria, articulada com o Ensino Médio, ser um direito social) instrumento de controle da qualificação dos trabalhadores inseridos na produção; (b) os empresários que vendem os cursos que têm nesse processo fonte de lucros/recursos para o ensino privado, colocando em disputa uma mercadoria e um direito social, o público contra o privado; e (c) os governantes que utilizam a EP como elemento de barganha política via distribuição de bolsas (ProUni, Pronatec, FIES, Sistema “S”, Bolsa SEDU) sustentada por critérios assistencialistas ou meritocráticos, quer seja no âmbito do Estado ou da União, na oferta de nível técnico, superior ou FIC.

É necessário ultrapassar a crítica ao economicismo e estar atento à metamorfose do currículo da EP que se tornou o modo mais sofisticado de se fazer valer a TCH. A educação secundária no Brasil, apesar de sua expansão recente, não se universalizou e está muito distante de ser um direito social plenamente atendido. 10% do PIB para a educação é condição *sine qua non* para que o ensino (médio e profissional) deixe ser tratado como mercadoria, tornando-se um direito, com acesso obrigatório, gratuito, universal e de qualidade. Sem garantir o acesso universal e gratuito à Educação Básica com a opção da profissionalização em nível técnico e superior, o Estado brasileiro, pressionado pelo crescimento econômico e pela demanda social, busca fazer a formação profissional para o mercado via a formação do mercado da formação por meio do financiamento público utilizando o mecanismo das bolsas de estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 5.692/1971. **Diário Oficial [da] República Federativa**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971, Seção 18, p. 26.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 22 jul. 2011.

_____. Decreto n. 5.154/2004. **Diário Oficial [da] República Federativa**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004, p.18.

_____. **Anuário nacional da qualificação social e profissional 2007**. São Paulo: DIEESE/MTE, 2006.

_____. **Programa de rádio: Café com o Presidente**. 2011a. Entrevista concedida à Rádio Nacional em 9 de maio de 2011. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/imprensa/cafe-com-a-presidenta/programa-de-radio-2011>>. Acesso em: 25 out. 2011.

_____. **O Pronatec.** 2011b. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/02/14>>. Acesso em: 4 mar. 2011.

_____. **Lei n. 12.513,** de 26 de outubro de 2011. 2011d. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1029688/lei-12513-11>>. Acesso em: 1 nov. 2011.

_____. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC).** Projeto de Lei n. 1.209/2011, em tramitação na Câmara dos Deputados Federais, Poder Executivo, Brasília, DF, desde 29 abr. 2011(c).

_____. **Novas Diretrizes Curriculares Nacionais.** Conselho Nacional de Educação. Parecer 05/2011 proposto por José Fernandes Lima e aprovado em 5 de maio de 2011. Brasília, DF: CNE/CEB/MEC, 2011e.

BRAVERMAM, H. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CIRCUITO CEFETES, Vitória: Samarco, n.1 a n.4 e n. 8, 2000.

CIRCUITO CEFETES, Vitória: Samarco, n.7 a n.9, DRE, n.10 e n.11, 2002.

COUTINHO, C. N. **Resumo comentado do Capital de Karl Marx.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1990. 23 p. Mimeografado.

CUNHA, L. A. Ensino Médio e Ensino Profissional: da fusão à exclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., 1997, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1997. p.12-27.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, v.7, n.14, p.89-107, maio-ago. 2000(a).

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: UNESP/FLACSO, 2000(b).

ES SEDU. **Proposta de Ensino Médio Integrado:** Integração Orgânica. Vitória: SEDU, 2004. Mimeografado.

_____. **Plano Estadual de Educação Profissional 2009/2011.** Vitória: SEDU, 2009.

_____. **Aula Inaugural do Bolsa SEDU 2010.** Disponível em: <www.sedu.es.gov.br>. Acesso em: 21 dez. 2010.

FCAA/UFES/SEBRAE. **Competitividade sistêmica dos arranjos produtivos locais.** Disponível em: <www.sebrae.org.br>. Acesso em: 10 ago. 2008.

FRANCEZ, F. **Escolas da rede estadual têm pior desempenho em ranking do Enem.** Disponível em: <http://www.seculodiario.com/exibir_not.asp?id=19982>. Acesso em: 19 out. 2011.

GORZ, A. (Org.). **Crítica da divisão do trabalho.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, M. R. N. (Org.). **Trabalho, formação e currículo:** para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p.127-140.

LIMA, A. A. B.; LOPES, F. A. M. **Diálogo social e qualificação profissional:** experiências e propostas. Brasília: MTE/SPPE/DEQ, 2005.

LIMA, M. Programa Estadual de qualificação do Espírito Santo: o PLANFOR no ES. **Pró Discente,** Vitória, v.3, n.9, p.1-14, set. 1998.

_____. **O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional.** Vitória: Autor, 2010.

_____. **Models of Professional Education:** basic elements to understand the history of the relation between Work and Education in Brazil. 1.ed. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011(a).

_____. **Memória e Imagens do IFES:** cronologia, digitalização e transcrição das principais fontes historiográficas da EAAES ao CEFETES. 1.ed. Vitória: Autor, 2011(b).

_____. Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma: educação profissional local e antecipação ao Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (Pronatec). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 3 de outubro de 2011, Natal-RN. **Anais...** Natal: ANPED, 2011(c). p.12-27.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1989.

MORAES, C. S. V.; ALAVARSE, O. M. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, p.807-838, jul.-set. 2011.

NEVES, L. M. W. **O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento Para o Mercado**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SERRA, J. Entrevista concedida a Sérgio Roxo, do **Jornal O Globo**, em 12 fev. 2011. Disponível em: <br.vlex.com/sources/5090/search?filters_order=source&textolibre=Serra+ironiza+Dilma+sobre+Pronatec+&translated_textolibre=>. Acesso em: 19 out. 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

Data da submissão: 01/02/12

Data da aprovação: 29/08/12