

O TRABALHO DOCENTE NO PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO: desafios da política de educação profissional

Moacyr Salles Ramos*

Jussara Marques de Macedo**

RESUMO

O artigo analisa o trabalho docente no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Para tal, realizou-se uma revisão bibliográfica e foram utilizados resultados de uma pesquisa sobre o programa em uma das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica. Partiu-se do princípio de que a reforma do Estado brasileiro, implementada a partir da década de 1990, reorganizou o trabalho docente nessa rede com fins de ampliação do número de formandos. Pode-se concluir que, na direção da reforma citada, o PRONATEC se desenvolve com um discurso de ampliação da oferta de vagas, mas precariza o trabalho docente. Dentre os elementos, destacam-se: a falta de estrutura física e pedagógica no programa, o vínculo efêmero que atrela o aumento de salário ao aumento de trabalho, a falta de tempo para planejamento e a distorção dos processos avaliativos.

149

Palavras-chave: *Trabalho docente. Educação Profissional. Políticas públicas. PRONATEC.*

* Doutor em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pedagogo na Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Políticas Públicas e Serviço Social da PUC –Rio. E-mail: mramos@id.uff.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas em Direitos Humanos (PPDH/UFRJ). Membro do Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (COLEMARX/UFRJ). E-mail: jussara0712@gmail.com

EL TRABAJO DOCENTE EN EL PROGRAMA NACIONAL DE ACCESO A LA ENSEÑANZA TÉCNICA Y EMPLEO (PRONATEC): retos de la política educativa profesional

RESUMEN

150 *El artículo analiza el trabajo docente en el Programa Nacional de Acceso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Para tal fin, se llevó a cabo una revisión de la literatura y se utilizaron los resultados de una encuesta sobre el programa en una de las instituciones que conforman la Red Federal de Educación Científica y Tecnológica. Se partió del principio de que la reforma del Estado brasileño, implementada a partir de la década de 1990, reorganizó el trabajo docente en esta red con fines de expansión del número de alumnos formando. Se puede concluir que, en la dirección de la reforma citada, el PRONATEC se desarrolla con un discurso de ampliación de oferta de puestos vacantes, pero pone en peligro el trabajo docente. Entre los elementos se destacan: la falta de estructura física y pedagógica en el programa, el vínculo efímero que relaciona el aumento salarial a la mayor carga de trabajo, la falta de tiempo para la planificación y la distorsión de los procesos de evaluación.*

Palabras clave: *Trabajo docente. Educación Profesional. Políticas públicas. PRONATEC.*

SCHOOL WORK IN THE NATIONAL PROGRAM OF TECHNICAL EDUCATION ADMITTANCE AND JOB: challenges in professional education policies

ABSTRACT

This article analyzes teaching work at PRONATEC. To this end, we conducted a literature review and use the results of a survey on that Program in one of the institutions belonging to the Federal Network of

Scientific and Technological Education. We assume that the reform of the Brazilian State, implemented in the 90s, reorganized teaching work in this network in order to expand the number of trainees. It can be concluded that PRONATEC develops with an increased speech offering positions but endangering teaching. Among other things it can be highlighted: lack of physical and pedagogical structure in the Program, the ephemeral bond that ties wage increasing to the increased workload, lack of time for planning and distortion of the evaluation processes.

Keywords: *Teaching work. Professional education. Public policy. PRONATEC.*

1 INTRODUÇÃO

O trabalho docente na educação profissional tem-se desenhado progressivamente como campo específico de reflexão sobre a práxis educativa, tendo como principais objetos de estudo a formação inicial e continuada dos docentes, as condições de trabalho e os objetivos formativos. O debate tem-se intensificado e, como exemplo, podem-se citar os trabalhos de Shiroma e Domingos Leite (2011); Favoreto, Viriato e Klein (2012); Faria e Assis (2014).

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em outubro de 2011, tem aberto a possibilidade de novas análises sobre o trabalho docente na educação profissional, inserindo nesse debate a relação entre a democratização do acesso às vagas e a forma como se dá esse processo no cotidiano das instituições que ofertam esta modalidade de ensino. Contudo, pensar na democratização da oferta de vagas em educação profissional, implica necessariamente considerar as especificidades e as condições de desenvolvimento do trabalho docente.

Tendo em vista que a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, doravante Rede Federal, cumpre importante papel na educação para o trabalho e que o PRONATEC envolve esta Rede para a sua implementação, faz-se necessário compreender como se tem materializado esse programa no cotidiano dessa Rede sob a ótica do trabalho docente.

Nesta direção, convém atentar que a gestão do trabalho pedagógico na Rede federal hoje é resultado do movimento da reforma da educação profissional que teve início na década de 1990 e reorganizou as instituições federais de educação profissional pautada no discurso de que essas escolas atraíam apenas alunos oriundos das camadas médias, que objetivavam cursar o ensino superior e não necessariamente trabalhar como técnicos. Por isso o governo passou a defender a ideia de que essas escolas eram pouco produtivas, na medida em que não inseriam significativo contingente de técnicos de nível médio no mercado de trabalho. (ARRUDA, 2010).

152

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) implementou um conjunto de iniciativas reformistas por meio do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997), que reorganizou a educação profissional totalmente e separou-a da formação geral. Essa ofensiva foi ainda fortalecida pela Portaria Ministerial nº 646/97 (BRASIL, 1997a), que, a princípio, tinha o objetivo de extinguir a educação básica na Rede Federal para que esta se dedicasse, exclusivamente, à educação profissional. No entanto, devido à resistência realizada por vários segmentos de trabalhadores dessas instituições, a oferta de vagas no ensino médio foi reduzida, mas não extinta.

Nos anos 2000, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), o Decreto 5.154 (BRASIL, 2004) reabriu a possibilidade de integração entre educação básica e educação profissional na Rede Federal, mantendo, porém, todas as possibilidades do

decreto anterior. Contudo, na contramão das lutas históricas pelo fim da dualidade estrutural da educação brasileira, manteve-se a política de criação de programas de formação profissional que se propõem a aumentar o número de alunos formados sem elevação de escolaridade, mediante a democratização da oferta de vagas nesse tipo de ensino em cursos com baixa carga horária e sem nenhuma articulação com a educação básica. Desse modo, as políticas públicas de formação profissional continuaram utilizando as instituições que compõem a Rede Federal, em um processo de certificação em massa, com ampliação significativa da oferta de vagas, sem que com isso se amplie a infraestrutura física e pedagógica dessas instituições. Disto resulta, dentre outros problemas, a precarização do trabalho docente.

Nessa direção, o objetivo deste artigo é compreender o trabalho docente no PRONATEC, considerando a especificidade de desenvolvimento desse programa na Rede Federal. O eixo do debate é como a democratização do acesso às vagas em educação profissional por meio do PRONATEC afeta, limita e precariza o trabalho docente.

153

A escolha do PRONATEC não se deu de modo aleatório, mas intencional, visto a sua centralidade na expansão da oferta de vagas em educação profissional no Brasil. Além disso, existem, sobre o programa, dados de uma pesquisa concluída em 2014, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFRJ), da qual participaram 32 docentes do PRONATEC dos *campi* Rio de Janeiro, São Gonçalo e Pinheiral.

Compreendendo que a disputa pelo trabalho docente no âmbito da Rede Federal tem seus pressupostos na Reforma da Educação Profissional, que, por sua vez, tem como pano de fundo a Reforma do Estado, passaremos, então, a refletir sobre estas transformações.

2 O TRABALHO DOCENTE A PARTIR DA REFORMA DO ESTADO

154 A recente forma de gestão do trabalho e do conhecimento docente é possibilitada pelo modelo gerencialista que afeta diretamente seu fazer pedagógico. Este tipo de gerencialismo, na sociedade brasileira, se consolidou a partir da contrarreforma do Estado, de 1995, para pôr fim ao modelo burocrático de gestão e dar início a um novo modelo pautado na lógica do Estado de caráter público não estatal. Uma das mudanças provocadas pela reforma gerencial diz respeito às formas de *accountability* (responsabilização) ou de controle. Assim, o modelo gerencial baseia-se na “[...] responsabilização por resultados, na competição administrativa por excelência, na responsabilização social e na auditoria de resultados.” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31). A responsabilização é “[...] também uma forma de controle, uma forma de exercício do poder, mas é uma forma que envolve o próprio controlado na medida em que o torna responsável perante o superior hierárquico e, mais amplamente, perante a sociedade.” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31).

O Estado de caráter público não estatal é, dentre outras coisas, o espaço da democracia participativa direta, que permite a participação dos cidadãos nos assuntos públicos. São três os fatores que se relacionam e que devem pressionar a democratização e a pluralização das formas de representação política: o primeiro é “[...] a descentralização da política; outro é o aumento da diversidade social; o terceiro é a crescente preocupação com a defesa do patrimônio público.” (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 18). A ideia de democracia participativa direta, para estes autores, significa a implementação de novas formas de representação social na qual os cidadãos devem estar dispostos a pressionarem e contribuírem para as transformações necessárias, que, do nosso ponto de vista, levam aos ajustes exigidos pela nova “sociedade do conhecimento”.

Nos limites da “sociedade do conhecimento”, a ideia de democracia se limita a outra noção, a de “empoderamento”, que significa não apenas a participação individual de cada cidadão, mas, sobretudo, das Organizações Não Governamentais (ONGs) e dos empresários.

Na contrarreforma do Estado brasileiro foi dado um valor exacerbado à governança democrática por se tratar de uma sociedade em que o Estado, como um sistema constitucional-legal, deixa de ser mera democracia representativa para assumir o papel de uma democracia participativa. A administração pública gerencial, quando substitui o termo “controle” por “responsabilização”, ao mesmo tempo dá à responsabilização social um papel político maior, possibilitando uma forma mais compatível com a democracia do que aquela possibilitada pela administração pública de caráter burocrático. (BRESSER-PEREIRA, 2008).

Foi a partir dessa lógica de “governança”, somada ao processo de mercantilização da educação (FRIGOTTO, 2001), que os empresários passaram a se autodenominar – também com o apoio do Estado e dos demais segmentos da sociedade civil – como os salvadores da “escola falida”. Porém, o interesse maior dos empresários se voltava para a mercadoria força de trabalho, ou seja, a formação do trabalhador de novo tipo, não mais formado para fazer parte de um tipo de exército de reserva, mas para a lógica da “empregabilidade” (OLIVEIRA, 2000) como saída para o “desemprego estrutural”. (ANTUNES, 2003).

155

A este processo, Santos (2012) denominou “pedagogia de mercado”, pois, contemporaneamente, pode-se dizer que o processo de mercantilização da educação não ocorre apenas na “circulação” ou “distribuição” da oferta de escolas privadas, trata-se de uma forma de mercantilização não apenas do produto, mas, sobretudo, do processo. Assim:

todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados. O sentido e as finalidades da educação incorporam a mercadorização já no âmbito da produção. A pedagogia do mercado adentra a escola pública e privada desde a concepção curricular, traspassa as práticas escolares e se evidencia nas políticas de avaliação heterônomas. (SANTOS, 2012, p. 20).

Toda essa coerção relacionada ao processo pedagógico está submetida ao atual modelo de gerencialismo do Estado brasileiro. No que se refere à educação básica pública, esta lógica do mercado tem se consubstanciado por meio de “parcerias público-privadas na gestão do trabalho pedagógico, controle, avaliação [...] e subordinação da carreira docente aos critérios de ‘mérito’ do mercado”. (SANTOS, 2012, p. 21).

156

As discussões oriundas dessa lógica mercadológica influenciam sobremaneira as propostas para o trabalho docente, principalmente aquelas oriundas dos intelectuais do capital (DELORS, 2001; VAILLANT, 2009), que têm minimizado a questão com base no discurso de que a profissionalização desses trabalhadores, os professores, deve estar diretamente ligada à lógica das competências, da eficácia e dos saberes tácitos. Além disso, a solução para superar a falta de reconhecimento social dos professores tem sido incentivada por meio de iniciativas exitosas, como diferentes prêmios que são oferecidos segundo processos avaliativos do trabalho docente e, também, do rendimento do aluno. Ligado a esta questão, encontra-se, ainda, o tema do desempenho dos professores que traz em seu arcabouço outros fatores que estão a ele diretamente relacionados, como a questão da formação, dos recursos, da carreira, dos formadores e dos incentivos. A este respeito Shiroma argumenta:

[...] é também objetivo dessa política semear o espírito de competição entre os professores, reforçado por meio da remuneração diferenciada por desempenho, buscando minar a solidariedade nessa categoria. Ou seja, essa política está menos relacionada à qualificação docente e mais ao controle do professor, forjado sob a designação de novos rótulos: profissional, responsável, competente e competitivo. (SHIROMA, 2004, p. 10).

Para a autora, considerar tais aspectos torna-se imprescindível para uma sólida reflexão sobre a profissionalização dos professores, que se encontra diretamente ligada às mudanças experimentadas na reforma educativa em andamento, qual seja, a gestão educacional. Com base em várias pesquisas, Shiroma (2004) evidencia que tem sido dada uma grande importância à formação do gestor, tornando-se esta, inclusive, muito diferente da formação do professor, tanto nos países periféricos heteronômicos quanto nos países centrais hegemônicos. “Tanto no Brasil quanto na Europa e Estados Unidos, os diretores estão sendo convocados a realizar uma formação especializada.” (SHIROMA, 2004, p. 10). Nesta lógica, os gestores escolares passarão a assumir “[...] novos papéis atribuídos ao diretor que, na figura de gestor, assumirá funções não só de captação e administração de recursos, mas a responsabilidade pelo gerenciamento dos professores.” (SHIROMA, 2004, p. 10).

Parafraseando outros teóricos, não resta dúvida, para Shiroma (2004, p. 11), de que se trata de uma reforma educacional posta em prática em todo o mundo, que está pautada pelos princípios da gestão e que visa “[...] transformar os diretores escolares em gerentes executivos” ao mesmo tempo em que são vistos como “[...] arrebanhadores de recursos, e os professores em técnicos”. Esses incentivos apontam a necessidade de reflexão acerca da profissionalização docente, uma vez que esta tem se constituído, nos últimos anos, em uma das

políticas de regulação sobre a gestão do trabalho e da formação docente.

Dentro da lógica do modelo gerencial de gestão da educação, o trabalhador docente deve assumir, antes de qualquer coisa, a função de “formar o caráter e o espírito das novas gerações” (DELORS, 2001, p. 13) e que, diante das dificuldades, ele terá “[...] que recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade, marcas da eficácia.” (DELORS, 2001, p. 159). Isso deve estar relacionado a uma política de melhoria da qualidade e da motivação para o trabalho docente. Sendo assim, o Estado deverá tomar diferentes medidas, que vão desde a formação inicial dos professores, perpassando pela reforma dos sistemas de gestão dos estabelecimentos de ensino, e chegando às condições do trabalho docente. A eficácia do trabalhador docente liga-se, também, à capacidade de “aprender o que ensinar e como ensinar”. (DELORS, 2001, p. 161).

158

Evidencia-se que está em voga o deslocamento da categoria “trabalho docente” para a “atividade docente” ou, simplesmente, para “tarefa docente” que vai, ao longo do tempo, tornando esses trabalhadores em meros executores de tarefas. A categoria “atividade docente”, por exemplo, está explícita no Parecer Nº 009/01 (BRASIL, 2001), do Conselho Nacional de Educação.

O cenário citado até aqui permite afirmar que está em vigor um amplo processo de esvaziamento, desprofissionalização e precarização do trabalho docente, que implementa profundas mudanças no cotidiano das instituições escolares, tendo, como eixo principal, a cooptação dos docentes para adequação e naturalização da precariedade que: “se inscreve num modo de dominação de tipo novo, fundado na instituição de uma situação generalizada e permanente de

insegurança, visando obrigar os trabalhadores à submissão, à aceitação da exploração” . (BOURDIEU, 1998, p. 124-125).

Esse processo se materializa no PRONATEC, como será visto em seguida.

3 DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NO PRONATEC

O PRONATEC foi criado em 26 de outubro de 2011 pelo governo federal e sancionado pela Lei 12.513/2011 (BRASIL, 2011) com objetivo de democratizar o acesso à educação profissional no Brasil. Para o desenvolvimento do programa, foi criado um arranjo político institucional que centraliza a oferta de cursos no Ministério da Educação (MEC). Os demais ministérios atuam na condição de demandantes, enquanto o MEC é ofertante de cursos. Seus pilares são: a) a expansão da Rede Federal; b) a ampliação da oferta da educação profissional integrada ao ensino médio nas redes estaduais; c) o fortalecimento da Rede de Educação Profissional e Tecnológica a Distância (Rede e-Tec Brasil) em sua oferta de cursos de formação inicial e continuada; d) a parceria com o Sistema S¹ e outras instituições privadas. (BRASIL, 2012).

159

O programa foi criado em outubro de 2011 e até junho de 2014 já havia alcançado a faixa de 7.341.047 matrículas. (BRASIL, 2013b, p.39). Ele se desenvolve por meio de um fomento chamado de *Bolsa Formação*, que se subdivide em dois tipos: a Bolsa Formação Estudante e a Bolsa Formação Trabalhador. Esta oferece cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), que visam à reinserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, e aquela objetiva a oferta de cursos técnicos de nível médio para jovens estudantes das redes públicas de ensino na forma concomitante, integrada ou subsequente.

1 Fazem parte desse sistema as seguintes instituições: SENAR, SENAC, SESC, SENAI, SESI, SEBRAE, SESCOOP, SEST e SENAT.

Essas bolsas garantem recursos específicos para que a Rede Federal mantenha o PRONATEC, vedando qualquer cobrança diretamente ao aluno. Essa subvenção compreende não só os encargos de serviços educacionais, mas também as possíveis despesas com alimentação, transporte, etc.

De todas as iniciativas do PRONATEC, é a bolsa formação que representa um desafio a ser enfrentado pela Rede Federal. Apesar de não ser esta rede a responsável pela maior parte das matrículas e sim as instituições ligadas ao Sistema S, ela tem, desde a criação do programa, ampliado gradativamente, a oferta de cursos pelo programa, como se vê abaixo:

Quadro 1 - Evolução de matrículas do PRONATEC na Rede Federal

Ano	2011	2012	2013	2014	Total
Matrículas	1.133	82.932	147.980	215.268	447.313

Fonte: Quadro editado pelos autores. (BRASIL, 2014).

O aumento expressivo das vagas na Rede federal pelo PRONATEC direcionou-nos ao IFRJ a fim de compreender como tem sido esse processo de ampliação da oferta de vagas e quais os desdobramentos dele para trabalho docente. Tendo em vista a amplitude o IFRJ, foram escolhidos os *campi* Rio de Janeiro, São Gonçalo e Pinheiral, onde foram aplicados questionários e feitas entrevistas a 32 profissionais, entre docentes e gestores do programa.

Os docentes que lecionam ou exercem função de gestores do PRONATEC na Rede Federal são considerados bolsistas do programa, recebendo o valor de R\$ 50,00 reais por hora de trabalho. Os bolsistas podem ser selecionados interna ou externamente, sendo exigido

vínculo com a Rede Federal apenas para o exercício da função de coordenador geral do programa.

Apesar da possibilidade de seleção externa, no universo pesquisado, 85% já faziam parte do quadro docente do IFRJ. A participação desses profissionais no PRONATEC pode ser considerada como um elemento de valorização do programa, pois os alunos têm acesso a um corpo docente formado por profissionais altamente qualificados, experientes e que, se comparados a outros sistemas públicos de ensino, têm melhores condições de trabalho. Dentre os pesquisados, 25% são mestres e 30% doutores, fato que, potencialmente, poderia contribuir para o êxito do Programa. Ao elevado nível de qualificação soma-se a significativa experiência profissional desses docentes nos diversos níveis de ensino, não havendo nenhum docente sem experiência docente anterior.

No entanto, o primeiro elemento que chamou a atenção na pesquisa foi o fato desses docentes, suficientemente qualificados, não terem participado da construção da proposta do PRONATEC nos *campi* em que trabalham. Essa referência corresponde a 60% dos 32 docentes pesquisados. Tal experiência expressa as marcas do gerencialismo na educação, uma vez que combina a centralização das decisões com a descentralização das ações.

161

Procuramos compreender o que levou esses profissionais a aderirem ao PRONATEC, apesar de não terem participado de sua implementação. No que se refere à motivação para atuar no programa, evidenciou-se que pouco mais da metade (55%) deles declararam que foram atraídos, principalmente pelo fato de poderem contribuir com o processo de inclusão social por meio da educação profissional. Eles relataram que aderiram ao PRONATEC pensando que se tratava de turmas que funcionariam com as mesmas condições das já existentes, mas, no cotidiano, perceberam as muitas diferenças entre elas.

Outros 25% afirmaram que decidiram participar pela renda extra que receberiam e 20% não relataram motivação específica.

Contudo, a observação no ambiente pesquisado levou a crer que o processo de inclusão social no PRONATEC tem-se dado de forma limitada pelo fato de que aos alunos do programa são ofertadas oportunidades educacionais diferenciadas dos demais alunos que estudam no IFRJ. A inclusão social proposta pelo Programa trata-se de um tipo de inclusão excludente, nos termos apontados por Kuenzer (2007), na medida em que, para os alunos do PRONATEC, o governo cria uma estrutura paralela, com base em contratos de trabalho temporário e em uma organização pedagógica e administrativa improvisada, não ampliando a estrutura real dos institutos federais e aprofundando a distância entre formação geral e formação profissional para as frações mais pobres da classe trabalhadora.

162

Seja por acreditarem na inclusão social anunciada pelo programa ou pela renda extra, esses docentes foram inseridos num amplo processo de aviltamento de seus trabalhos, que se evidencia por meio da nova gestão do tempo, do espaço e do trabalho que o PRONATEC inseriu no cotidiano escolar. Essa nova gestão se materializa por meio da reorganização e exploração dos recursos humanos, da criação de estratégias para a cooptação docente, por adaptações pedagógicas que precarizam o planejamento, o ensino e a avaliação docente.

Sob o ponto de vista dos recursos humanos, o PRONATEC não ampliou o IFRJ, mas fez uso de seus docentes provocando, assim, o sobretrabalho, em troca de um benefício financeiro em forma de bolsa. Este atrativo financeiro provocou o aumento do número de docentes desse programa, que além das suas 40h semanais de trabalho, deveriam trabalhar no PRONATEC, como se estes estivessem em situação de "ociosidade" e que houvesse sobeja de espaço físico nos *campi* observados. Entretanto, por trás dessa "otimização" dos

recursos humanos e da infraestrutura física, percebem-se indícios de hipertrofia, conforme o seguinte relato de um coordenador de curso:

e essa é uma discussão que a gente vem fazendo, já há bastante tempo, com o MEC. Toda reunião que a gente tem a gente fala sobre isso. A gente debate essa questão de eles não oferecerem toda a infraestrutura de que a gente necessita. Até mesmo, de professor, mesmo. De aumentar o quadro de vagas. A gente tem hoje poucos professores. O MEC tem aberto pouquíssimas vagas pros institutos e aí esse professor que já trabalha vinte e poucas horas, ele ainda vai ter que trabalhar mais dez horas pra poder trabalhar no PRONATEC. E a questão dos laboratórios é importantíssima... Como é que a gente mantém um curso técnico, até mesmo um curso FIC, com qualidade, se a gente não tem como garantir um laboratório eficiente, eficaz, né, que tenha todo o maquinário necessário. (RAMOS, 2014, p. 106).

No que se refere à conformação dos trabalhadores docentes, pontuam-se duas linhas no PRONATEC: a) a possibilidade de aumento de renda por meio da bolsa paga àqueles que atuam como docente ou gestor (docente com função gerencial); b) o discurso de inclusão social. Cabe observar que esse aumento de renda é relativo porque o valor recebido pelos docentes é efêmero e não se incorpora a seus vencimentos para fins de aposentadoria ou qualquer outro benefício. Além disso, basta que o docente fique doente ou participe de uma greve para perder a bolsa. Há, ainda, outro elemento a ser considerado, na perspectiva das conquistas docentes ao longo dos anos, o fato de que a bolsa pode, também, cumprir um papel desarticulador da mobilização desses trabalhadores por melhores salários e condições de trabalho, na medida em que os conforma com "aumento" de renda atrelado ao aumento do trabalho.

Sobre o aspecto pedagógico, um importante elemento foi diretamente afetado com a implementação do PRONATEC: o tempo

de planejamento das aulas que corresponde a: “[...] atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definições de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação”. (LIBÂNEO, 2001, p. 123).

Por se tratar de sobretrabalho, o PRONATEC ocupou o espaço que era destinado às atividades de planejamento docente, empobrecendo, dessa maneira, os espaços de pesquisa e formação continuada, interferindo diretamente nas atividades de ensino, como afirma o supervisor de curso:

ele [o PRONATEC] é extracurricular pra gente. A gente dá aula num horário que não faz parte do nosso horário previsto pra permanecer na instituição. Aqui a gente tem o nosso dia de planejamento... ou o horário é... fora do tempo estipulado pra ficar na instituição e aí nesses horários a gente coloca as aulas do PRONATEC ou as atividades, até [...]. (RAMOS, 2014, p.112).

164

Ora, se o professor não tem mais tempo para planejar as aulas das suas turmas “regulares”, menos tempo ainda ele terá para planejar as atividades das turmas do PRONATEC. Essa situação fere o princípio pedagógico do planejamento, ao mesmo tempo em que reforça a ideia presente no senso comum de que o trabalho docente deve ser resultado apenas da experiência prática e, por isso, pode excluir a sólida fundamentação teórica que requer formação inicial e permanente. Infelizmente, há evidência de que esta excessiva valorização da prática em detrimento da teoria faz parte dos indicativos de formação para o trabalho docente oriundo dos organismos internacionais (MACEDO, 2012, 2011) e que foram, paulatinamente, sendo colocadas em prática pelos diferentes governos nas últimas décadas.

Além de ocupar o tempo de planejamento dos docentes, o PRONATEC trouxe, ainda, outros complicadores devido a sua má organização financeira e administrativa, que impactam negativamente os processos pedagógicos, como, por exemplo, o atraso nos pagamentos e a não remuneração dos períodos de recuperação dos alunos. O processo de recuperação é um direito do aluno e se configura como outra oportunidade de o docente trabalhar, de formas diferenciadas, os conteúdos não apreendidos. No entanto, no PRONATEC, os docentes não recebiam remuneração nesses períodos, fazendo com que esses assumissem o ônus por “deixar os alunos em recuperação”. Tal prática evidencia o processo de culpabilização do trabalhador docente, defendida pelos intelectuais do capital, claramente evidenciado nas obras de Mello (2005) e Vaillant (2009). Isso pode ser comprovado por meio da seguinte fala de um Diretor de Ensino: “Houve realmente atraso nos pagamentos, os professores reclamam que a recuperação não é remunerada, as férias... não tem, não há... [...] O primeiro impacto é não pensar que os alunos precisam fazer a mesma”. (RAMOS, 2014, p.111).

165

Segundo os professores que atuam no programa, outra circunstância que interfere na aprendizagem dos alunos é a falta de formação para o trabalho com o público atendido pelo programa. Do grupo de docentes que participaram desta pesquisa, 80% declararam que não receberam qualquer tipo de formação para lecionar no PRONATEC e os 20% que declararam ter recebido, referiram-se a uma reunião inicial que havia sido realizada para apresentar o programa. Conforme afirma um gestor, uma formação específica seria necessária, na medida em que:

[...] você precisa de uma experiência que é muito diferente do dia a dia numa sala de aula tradicional; as estratégias de ensino, as formas com que você vai trabalhar, os conteúdos são um pouco diferentes, principalmente em

termos de estratégia, você tem que ser capaz de capturar... a tua aula tem que estar sempre pronta a ser modificada de acordo com o grupo de alunos daquele momento no curso, ser capaz de capturar deles o conhecimento que eles já trazem e complementar isso de acordo com a sua necessidade, então, não é uma coisa igualzinha ao que a gente teria nos cursos mais tradicionais da escola. (RAMOS, 2014, p.114).

166

Se se atentar para a legislação do programa, confirma-se, de fato, a grande diversidade no público-alvo do PRONATEC. Ele é composto por: estudantes do ensino médio (regular e Educação de Jovens e Adultos- EJA) da rede pública de ensino; trabalhadores rurais (agricultores familiares, silvicultores, aquícolas, extrativistas) e pescadores; beneficiários titulares e dependentes de programas federais de transferência de renda; estudantes que tenham cursado o ensino médio em instituições privadas com bolsa integral ou em instituições públicas; trabalhadores reincidentes na solicitação do seguro-desemprego no prazo de 10 anos; pessoas com deficiência; povos indígenas; comunidades quilombolas e outras comunidades tradicionais; jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; públicos prioritários dos programas do governo federal. Além dos grupos citados acima, o programa abrange também os trabalhadores domésticos, trabalhadores não remunerados, trabalhadores autônomos e trabalhadores para o próprio consumo, independentemente de estarem ou não exercendo alguma atividade. (BRASIL, 2011; BRASIL, 2013a).

Assim, a formação apontada como necessária, se justifica pelas singularidades do público atendido, que vai desde adolescentes de 15 anos até idosos, para o qual a formação para o trabalho docente necessita de maior contextualização social da realidade dos alunos, suas expectativas, experiência profissionais anteriores, sua difícil trajetória escolar e, principalmente, sua origem de classe. Elementos

que, devido à falta de qualificação, acabam sendo desconsiderados pelos docentes no cotidiano do programa.

Segundo um Supervisor de Curso:

tem muitos professores que são muito rigorosos, né? Então, nem sempre aceitam muito bem a ideia de quê... é... ela é camareira. Ela tá se formando pra ser camareira, mas ela fala errado. Ela troca, sei lá, o "r" pelo "l". E aí é difícil pro professor entender que isso não vai influenciar na parte operacional dela de camareira. Se ela consegue se comunicar, escrever mesmo que errado, ela consegue se desenvolver... ser uma boa camareira. Ser uma boa camareira não vai estar condicionado à forma como ela escreve ou que ela fala, mas como que ela faz um envelopamento de cama, se ela sabe a diferença entre limpar e higienizar e outros aspectos. (RAMOS, 2014, p.114).

Além de não receberem qualquer formação específica para atenderem um "novo tipo" de aluno no IFRJ, o PRONATEC não prevê espaços de discussão e troca de experiências no cotidiano das instituições. Observa-se, com isso, que a reflexão sobre a prática não é uma característica do programa, aliás, desde a sua implementação no IFRJ ela tem sido negligenciada em face das demandas imediatas do fazer.

167

No que tange ao trabalho avaliativo do professor, o problema central é o tipo de vínculo que o aluno do PRONATEC tem com o IFRJ. Os alunos do Programa não são organizados pelo mesmo regimento dos demais. Isso traz algumas complicações, como, por exemplo, a questão da reprovação, que, para o aluno do PRONATEC, só é aceita uma única vez, sob risco de perder a bolsa. Entretanto, para os demais alunos do IFRJ, a reprovação é aceita até três vezes, sendo o caso analisado no Conselho de Classe. Logo o processo avaliativo realizado pelo docente, no PRONATEC, acaba sendo orientado pelo

vínculo precário do aluno com a instituição, pois como afirma um Coordenador Adjunto, referindo-se aos alunos: “[...] eles não podem ser reprovados mais de uma vez no mesmo período. Então, até que ponto vale a pena exigir tanto dele [...] correndo o risco de perder o curso”. (RAMOS, 2014, p.117).

Por conta do tipo flexível/diferenciado de vínculo, das condições pedagógicas precárias e da ausência de formação adequada para a realização do trabalho docente no PRONATEC, muitos docentes abandonam o programa assim que conseguem outra atividade, conforme evidenciado na seguinte fala:

Como tivemos agora... tivemos dois professores que não vão continuar mais, mas não é porque ganham pouco, porque estão insatisfeitos, mas é porque surgem trabalhos de consultoria pra eles ou empresa que chama pra trabalhar e aí eles acabam deixando o programa. (RAMOS, 2014, p.127).

168

Esse processo de democratização da oferta de vagas em educação profissional pelo PRONATEC é, além de elemento de precarização do trabalho docente, discriminatório e ilusório para os alunos que entram na Rede Federal. Discriminatório porque não dão a eles as mesmas condições de estudo, diferenciando-os desde o acesso às vagas até a estrutura pedagógica. Ilusório, pois pode parecer que a inclusão está sendo efetivada e que todos estão tendo acesso à educação profissional de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício inicial para dar conta do fenômeno analisado, com vista a compreender o impacto do PRONATEC no trabalho docente, a partir da sua implementação nos IFRJ, levou-nos a considerar a forma como o Estado brasileiro passou a se organizar a partir da década de 1990, pautado nas orientações dos organismos

internacionais. Por isso, evidenciou-se que tal reforma foi resultado de um movimento “globalizado” para a reestruturação dos países capitalistas, hegemônicos e/ou periféricos. No Brasil, o resultado foi a reforma do Estado, de 1995, que substituiu o modelo burocrático pelo gerencialista. Tal modelo gerencialista de gestão levou à reforma educacional, provocando um novo tipo de fazer pedagógico, o que influenciou, diretamente, o trabalho docente em todos os níveis.

No caso das instituições públicas de educação profissional, no contexto da Reforma do Estado, a formação do trabalhador e, conseqüentemente, o trabalho docente nestas instituições foram regulamentados pelo Decreto 2.208/1997, reforçando a já histórica dualidade da educação profissional no Brasil. Por meio desse Decreto, os reformadores pretenderam transformar a Rede Federal em uma Rede “mais eficiente” na formação e qualificação profissional. O que se pretendia era que esta Rede se transformasse exclusivamente em um conjunto de instituições de ensino profissionalizante com total separação entre formação geral básica e formação profissional. Com a revogação desse Decreto pelo Decreto 5.154/2004, a educação profissional voltou a poder ser desenvolvida de forma integrada ao ensino médio, embora não tenha impedido que nenhuma das iniciativas contidas no Decreto revogado se mantivessem amparadas pela legislação.

169

Com objetivo de “otimizar” e “racionalizar” o trabalho pedagógico do IFRJ é que foi implementado o PRONATEC. Por meio dele a instituição ampliou a oferta de vagas sem que com isso fossem ampliados os recursos humanos e pedagógicos. Tal configuração trouxe impactos negativos para o trabalho docente da instituição, retirando o tempo de planejamento pedagógico, descaracterizando os processos avaliativos, a relação ensino-aprendizagem e criando um vínculo precário com base em horas extras dos docentes. Além desses problemas, pode-se constatar que a entrada do PRONATEC no

IFRJ não foi um processo amplamente debatido, mas, ao contrário, a discussão envolveu apenas os dirigentes da instituição, formalizando a separação entre concepção e execução do trabalho pedagógico. Pode-se, então, concluir que a implementação do PRONATEC no IFRJ abriga uma dupla precarização que estão diretamente ligadas: a precarização do trabalho docente e a do ensino ofertado ao aluno.

Por fim, há vários desafios para os programas emergentes de educação profissional no Brasil, dentre os quais, ampliar o acesso às vagas sem precarizar o trabalho docente, especialmente, considerando que as metas 10 e 11 do atual Plano Nacional de Educação (PNE) giram em torno desta ampliação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. Ed. São Paulo: Boitempo, 2003. 258p.
- 170 ARRUDA, M. da C. C. Escolas técnicas federais: escolas de elite ou instituições que formam para o trabalho. **RETTA (Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas)**, Seropédica, v. 1, n. 1, p.125-141, 2010.
- BOURDIEU, P. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.
- BRASIL. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 03 mar. 2016.
- _____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 02 set. 2013.

_____. Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011. Instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Médio e Emprego (PRONATEC); altera as leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o programa do seguro-desemprego, o abono salarial e instituiu o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212 de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e instituiu o Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do Ensino Superior e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o 194 Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 out. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm> Acesso em: 24 mar. 2012.

_____. Tribunal de Contas da União. **Relatório de auditoria anual de contas**. Brasil, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16416&Itemid=>. Acesso em: 05 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 646 de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da Rede Federal de Educação Tecnológica). **Diário Oficial da União**, Brasília, maio 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

171

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, e Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília (DF), 2001. Mimeografado.

_____. **Objetivos e Iniciativas do PRONATEC**. Apresenta os objetivos e as iniciativas do PRONATEC. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/institucional/objetivos-e-iniciativas>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

_____. Portaria nº 168 de 7 de março de 2013. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, mar. 2013a. Disponível em:

<http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivos/dwnl_1365533679.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. _____. **PRONATEC 2011-2013**. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/doc/Pronatec-execucaoOfertantes-25-11-13_v3.pdf>. Acesso em: 29 maio 2015.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; GRAU, Nuria Cunill. Entre o estado e o mercado: o público não-estatal. In: _____. _____. (Orgs.). **O público não estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 15-48.

_____. Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista Brasileira de Direito Público - RBDP**, Belo Horizonte, ano 6, n 23, p. 145-186, out./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2008/08.13.PrimeirosPassosReformaGerencial.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2009.

DELORS, J. (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996). Tradução de José Carlos Eufrázio. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Mec: Unesco, 2001. 288p.

172 FARIA, D. A.; ASSIS, S. M.. O PROEJA integrado à educação profissional: desafios, possibilidades e práticas docentes. **Revista Holos**, Natal: v.2, p.123-133, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1968/809>. Acesso em: 05 abr. 2016.

FAVORETO, A.; VIRIATO, E. O.; Klein, L. R. Trabalho Docente, PROEJA e currículo integrado. **Revista Perspectiva**, Florianópolis: v. 30, n. 2, p.719-744, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n2p719/23339>. Acesso em: 08 abr. 2016.

FRIGOTTO, G. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001, p. 57-80.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilidade justifica a inclusão excludente. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 100, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

MACEDO, J. M. de. Gestão do trabalho docente no século XXI: do capital humano ao capital intelectual. **Revista da FAEEDBA**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 41-55, jul./dez. 2012.

_____. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. 2011. 2 v. 494 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011. Cap. 2 (Introdução), p.159-176.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 204p.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000. 360p.

SANTOS, A. de F. T. dos. **Pedagogia do Mercado**: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SHIROMA, E. O. Implicações da Política de Profissionalização sobre a Gestão e o Trabalho Docente. In: SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 2., 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2004, p. 1-17.

_____. LIMA FILHO, D. L. Trabalho Docente na Educação Profissional e no PROEJA. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 116, p. 725-743, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300007. Acesso em: 08 abr. 2016.

VAILLANT, D. Profissão Docente. In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (Eds.). **Políticas educacionais e coesão social**: uma agenda latino-americana. Tradução de Micheline Christophe e Roberta Caldas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: IFCH, 2009. p. 126-169.

Recebido: 22/06/2016
Aprovado: 30/08/2016