

SHILTON ROQUE DOS SANTOS

Ligando Campos

Estado, Avaliação e Educação Profissional do Campo



editora**ifrn**

SHILTON ROQUE DOS SANTOS

Ligando Campos

Estado, Avaliação e Educação Profissional do Campo



editora**ifrn**

Natal, 2019

Presidente da República
Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação
Abraham Weintraub

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Ariosto Antunes Culau



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Reitor

Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Márcio Adriano de Azevedo

Coordenadora da Editora IFRN
Kadydja Karla Nascimento Chagas

Conselho Editorial

Conselho Editorial

Albino Oliveira Nunes
Ana Paula Borba Costa
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira
Anisia Karla de Lima Galvão
Carla Katarina de Monteiro Marques
Cláudia Battestin
Emiliana Souza Soares Fernandes
Fabrícia Abrantes Figueredo da Rocha
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Fábio Alexandre Araújo dos Santos
Genoveva Vargas Solar
Jose Geraldo Bezerra Galvão Junior
José Augusto Pacheco
José Everaldo Pereira
Jozilene de Souza

Jussara Benvindo Neri
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Lenina Lopes Soares Silva
Luciana Maria Araújo Rabelo
Maria da Conceição de Almeida
Márcio Adriano de Azevedo
Nadir Arruda Skeete
Paulo de Macedo Caldas Neto
Ramon Evangelista dos Anjos Paiva
Regia Lúcia Lopes
Rejane Bezerra Barros
Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Sílvia Regina Pereira de Mendonca
Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Charles Bamam Medeiros de Souza

Revisão Linguística

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Prefixo editorial: 94137
Linha Editorial: Acadêmica
Disponível para *download* em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>

Imagem da capa: Vivaan Trivedii - Unsplash



Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.
CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.
É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

S2371 Santos, Shilton Roque dos.
Ligando campos: Estado, avaliação e educação profissional do campo / Shilton Roque dos Santos; projeto gráfico, diagramação e capa Charles Bamam Medeiros de Souza; coordenação de revisão textual Rodrigo Luiz Silva Pessoa; revisão linguística Rodrigo Luiz Silva Pessoa. – Natal: IFRN, 2019.
276 p : il.

ISBN: 978-85-94137-63-0

1. Educação profissional – Educação do campo. 2. Avaliação de políticas públicas. 3. PRONATEC do campo. I. Santos, Shilton Roque dos. II. Título.

CDU 377

Catálogo da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Patrícia da Silva Souza Martins – CRB: 15/502

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. O PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO E A QUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES NOS ANOS 2000: UMA QUESTÃO DE ESTADO	33
2.1 ESTADO – DO CONTRATO SOCIAL AO ESTADO AMPLIADO	35
2.2 ESTADO-AVALIADOR, ORGANISMOS INTERNACIONAIS E EDUCAÇÃO	58
2.3 O PRONATEC E A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 2000: UMA ESTREITA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO ESTREITA	72
3. AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DE RESULTADOS SOCIAIS: CONCEPÇÕES, CONCEITOS E DEFINIÇÕES	107
3.1 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, AVALIAÇÃO POLÍTICA E MODALIDADES DE AVALIAÇÃO	110
3.2 QUALIDADE SOCIAL: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA À AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	127
3.3 PRINCÍPIOS PARA UMA AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DE RESULTADOS SOCIAIS	138
4. AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DE RESULTADOS SOCIAIS DO PRONATEC CAMPO NO CAMPUS CANGUARETAMA DO IFRN	146
4.1 O PRONATEC CAMPO E O CONTEXTO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	148
4.2 RESULTADOS SOCIAIS DO PRONATEC CAMPO NO CAMPUS CANGUARETAMA DO IFRN	177
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
REFERÊNCIAS	247
ANEXO A – CONSULTA AO MEC - VALORES INVESTIDOS NO PRONATEC POR REDE DE ENSINO ATÉ 2014	268
ANEXO B - CONSULTA AO MEC - VALORES INVESTIDOS NO PRONATEC ATÉ 2015	270
ANEXO C – CONSULTA À SEAD – MATRÍCULAS DESTINADAS AO PRONATEC CAMPO POR MODALIDADE DE ENSINO	272

À Mariana, Fátima e Lobinha, pelo incentivo sem fim, pela compreensão das ausências, pelo apoio imensurável e pelo amor compartilhado.

[...] vocês acreditam que os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo de sua vida. E a experiência que nos marca a todos, é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas. [...] A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui como sujeito cultural. Por isso, vocês não separam produção de educação, não separam produção de escolas.

Arroyo (1999, p. 26)

PREFÁCIO

Procuro ressaltar que a ciência, *em virtude de seu próprio método* e de seus conceitos, projetou e promoveu um universo em que a dominação da natureza se mantém ligada à dominação do homem – uma ligação que tende a afetar de modo implacável esse universo como um todo. Cientificamente compreendida e dominada, a natureza reaparece no aparato técnico de produção e destruição, o qual mantém e melhora a vida dos indivíduos ao mesmo tempo em que submete ao senhorio desse aparato. Dessa forma, *a hierarquia racional se funde com a social*. Se é assim, portanto, uma direção do progresso que pudesse desfazer esse vínculo fatídico teria também de influenciar a estrutura da própria ciência – o projeto científico. Sem perder seu caráter racional, suas hipóteses teriam de se desenvolver em um contexto de experiências essencialmente distinto (isto é, no contexto de um mundo liberto); conseqüentemente, a ciência levaria a conceitos *essencialmente diversos da natureza* e constataria *fatos essencialmente diferentes* (HABERMAS, 2014, p. 82, grifos nosso e do autor).

As políticas públicas geralmente expressam a ação do Estado, mediando os interesses e as reivindicações de atores sociais e/ou econômicos e requerendo dos agentes públicos a capacidade de aplicação dos princípios fundamentais: a transparência, o acesso e a participação dos chamados beneficiários, no ciclo que compõe a política pública: agenda, formulação, implementação e avaliação.

Em que pese haver uma maior participação ativa da sociedade nas agendas públicas, quando o assunto é a garantia de direitos sociais, nem sempre a formulação e a implementação de das políticas públicas consideram os interesses e as reais necessidades dos beneficiários, sendo a avaliação um importante mecanismo de acompanhamento, de regulação, de revisão e de replanejamento, o que raramente ocorre na realidade brasileira.

Isso ocorre, entre outros motivos, devido aos aspectos da força ideológica predominante e hegemônica que, no geral, interfere, limita e manipula a implementação das políticas públicas às induções, interesses e preceitos neoliberais, minimizando o papel do Estado quanto às garantias dos direitos essenciais e garantidos constitucionalmente, como a educação.

Não obstante a predominância político-ideológico das forças dominantes, a partir das últimas três décadas do século XX, desencadeou-se um forte debate em torno das políticas sociais. Nesse particular, destacam-se os movimentos e instituições de classes que se organizaram e se fortaleceram em suas conjunturas, razão pela qual grande parte das políticas sociais em execução hoje, pelo Estado, representam o resultado da relação divergente, convergente e paradoxal do desenvolvimento de forças produtivas e sociais.

O Estado não é um árbitro neutro, nem um juiz do bem-estar dos cidadãos. Nem é um instrumento, uma ferramenta nas mãos das classes dominantes, para realizar seus interesses. O Estado é uma relação

social. Neste sentido, o Estado é um *campo de batalha*, onde as diferentes frações da burguesia e certos interesses do grupo no poder se defrontam e se conciliam com certos interesses das classes dominadas (FALEIROS, 1987, p. 45).

É nesse contexto que deparamo-nos como a obra “Ligando campos: Estado, avaliação e Educação Profissional do campo”, visando avaliar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no Campo (PRONATEC Campo) numa perspectiva metodológica diferenciada, isto é, com foco em critérios, interesses e resultados sociais.

Como não poderia ser diferente para os fins a que se propôs, a obra apresenta debate crítico sobre Estado, Avaliação de Políticas Públicas, Educação Profissional e Educação do Campo, expondo o desenvolvimento e a construção de modelo inovador de avaliação de políticas públicas. Ora, se a avaliação de políticas públicas na perspectiva qualitativa é tema relativamente recente nos estudos e pesquisas no Brasil, a abordagem metodológica pelo viés social apresenta-se como problematizadora, inédita e instigante, ainda que incipiente no que diz respeito à possibilidade de aprofundamento e densidade teórico-conceitual e metodológica, como já mencionamos anteriormente.

A obra resulta de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – PPGEP/IFRN, sendo uma proposta acadêmico-científica que, associada aos objetivos acadêmicos do referi-

do Programa, busca, esforça-se e ensaia a tentativa de pensar, discutir, compreender e analisar a avaliação de políticas públicas como pesquisa científica e para além dos padrões e objetivos meramente técnicos e quantitativos, como geralmente é concebida no escopo das políticas públicas no Brasil. Parece ser um esforço do autor, para apresentar concepções e conceitos essencialmente diversos da natureza, na busca por constatar fatos essencialmente diferentes, como explicita Habermas (2014).

Esperamos que ao final, o resultado da leitura seja socialmente satisfatório.

Professor Márcio Adriano de Azevedo

Programa de Pós-graduação em Educação Profissiona/IFRN

REFERÊNCIAS:

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social no Estado capitalista**: as funções da previdência e da assistência sociais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Trad. Felipe Gonçalves Silva. São Paulo; UNESP, 2014.

1

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), da sua criação em 2011 até meados de 2015¹, causou uma grande efervescência na Educação Profissional no Brasil, sendo, nesse período, o principal Programa de Governo para esse tipo de Educação, considerando o volumoso aporte de recursos e a massiva quantidade de matrículas previstas.

O Pronatec apresenta como objetivos a ampliação da oferta de cursos de Educação Profissional a partir da expansão das redes de Educação Profissional e Tecnológica, do aumento da oferta de cursos técnicos na modalidade Educação à Distância e da ampliação do acesso gratuito à Educação Profissional, tanto na

1 Quando o governo iniciou uma série de cortes de verbas para educação, dentro de um pacote geral de austeridade para enfrentar a crise financeira, processo esse que culminou no golpe empresarial-midiático o qual afastou, em 2016, a presidenta eleita do cargo.

esfera pública quanto privada, sendo uma oferta financiada pelo Estado.

O foco deste Programa se concentrou na capacitação profissional, com vistas a melhorar as possibilidades de obtenção de emprego por parte da população brasileira, em especial à juventude. Esse era o discurso do Pronatec.

À população do campo, foi ofertado um outro tipo de Pronatec, dada as especificidades do contexto do território do campo e das demandas dos movimentos sociais que historicamente apresentam uma pauta e disputam um modelo de Educação do Campo e de Campo para o desenvolvimento do país.

Esse Pronatec específico para o campo, o Pronatec Campo, apresentou objetivos distintos ao seu Programa originário, no qual, nos termos da legislação que o prevê, o associa ao desenvolvimento sustentável do campo, à agricultura familiar, à agroecologia e à segurança alimentar.

Contudo, este território é também marcado por contradições nesse ciclo político de um governo popular. Nesse sentido, apesar de muitos avanços rumo às demandas históricas desses povos quanto à Educação do Campo, desde a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), até a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no período de instituição do programa, as políticas de governo estiveram em boa medida voltadas para o Agronegócio, que é responsável por parte da expulsão do homem do campo para as

idades, bem como foi um período de fechamento em massa das Escolas do Campo.

Esse modelo de Pronatec, que no texto normativo apresenta objetivos que se aproximam das demandas dos movimentos sociais, despertou nossa curiosidade epistemológica para investigá-lo no sentido de entendermos quais suas possibilidades, uma vez que, apesar de seus objetivos serem distintos, o formato da política é o mesmo.

Nesse sentido, resolvemos a partir da pergunta: que resultados sociais são possíveis para um programa de Educação Profissional em massa, no Campo? Pesquisar o Pronatec Campo na sua dimensão da Qualidade Social e a partir do subcampo do conhecimento da Avaliação de Políticas Públicas, de forma participativa, foi o caminho escolhido para responder essa questão.

O debate sobre a avaliação tem sido um tema pertinente nas discussões atuais, sobretudo a partir dos anos de 1990, quando as contrarreformas de cunho regulatório, de base neoliberal, passaram a pautar a agenda política em áreas importantes como a educação. No recorte histórico da chamada hegemonia do pensamento neoliberal, o discurso da racionalidade do gasto público tornou-se predominantemente ideológico, chegando à população com a premissa de que é necessário ampliar a racionalidade das políticas (COHEN; FRANCO, 1999), comprometendo, algumas vezes, a preocupação com os aspectos qualitativos, enquanto o enfoque em nossa pesquisa abordará a avaliação voltada aos resultados sociais.

A avaliação de políticas públicas se torna, nessa perspectiva, instrumento do processo de racionalização, ainda que não se descarte sua importância diante dos recursos disponíveis ao planejamento governamental. Entretanto, é importante destacar que a ela nem sempre serviu a esses fins e que não necessariamente deve ter esta perspectiva. Dessa forma, nos propomos nessa pesquisa a realizar uma avaliação sobre outros termos e fundamentos, visando outros fins, resgatando objetivos que essas tinham em outros períodos, porém, com as necessidades e determinações de nosso tempo histórico, acrescidas de uma perspectiva de metodologia científica.

Nesse sentido, aproximamos a avaliação de políticas públicas às discussões sobre qualidade social da educação, que entendemos que vai além dos fatores de sucesso do pensamento hegemônico liberal, vinculados a notas em testes de larga escala; à competitividade e à aquisição de equipamentos e insumos para as escolas e para as aulas. Pensamos em uma educação a qual, ao ir além, se preocupa com fatores extra e intraescolares (SILVA, 2009; DOURADO; OLIVEIRA, 2009), se preocupa com a permanência do aluno na escola, enxerga naqueles fatores condicionantes um melhor processo de aprendizagem, e que também se preocupa com a correção de questões sociais e a distribuição social dos bens culturais.

Diante do nosso enfoque e objetivo, desenvolvemos ao longo do trabalho uma sistematização do que para nós seria um processo de avaliação que pro-

cura demonstrar resultados sociais de uma política pública direcionada para a educação profissional dos trabalhadores do campo. Nesse processo, através de uma pesquisa de campo realizada junto aos sujeitos envolvidos no Pronatec Campo, no *locus* escolhido, esses resultados sociais poderão ser avaliados.

Escolhemos nosso *locus* da pesquisa de campo a Escola Agrícola de Jundiá (EAJ) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por ter sido a maior ofertante de cursos no Rio Grande do Norte, na condição de instituição pública. Todavia, a pesquisa foi impossibilitada nesta Instituição pelo não repasse do contato dos supervisores das turmas por parte desta.

Diante desse impedimento, decidimos por realizar a pesquisa avaliativa no *Campus* Canguaretama do IFRN, tanto pelo fato do IFRN ser outro ofertante de cursos na esfera pública, quanto por sua inserção junto aos povos do campo², aos movimentos sociais do campo, tendo um assentamento do Movimento dos Sem Terra em sua vizinhança e sendo seus sujeitos os primeiros alunos do *Campus*. Essa inserção pode ser exemplificada ao apresentar em sua estrutura um curso de Licenciatura em Educação do Campo – sendo parte do Pronacampo, Programa no qual o Pronatec Campo está incluso – e contar também com o Observatório da Diversidade, formando assim, um

2 Utilizamos a expressão “povos do campo” com base na denominação dada por esse grupo a si mesmo no documento Por uma Educação Básica do Campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999), compreendendo que o conceito de “povos” não condiz com as categorias do materialismo-histórico e dialético que é adotado neste trabalho.

ethos institucional de vinculação com os movimentos sociais contra-hegemônicos do campo.

Nossa abordagem de explicação da realidade encontrada na pesquisa aproxima-se do materialismo-histórico e dialético (MARX, 2008), que compreende a investigação científica enquanto um caminho que parte da análise do concreto, da realidade dada, enquanto fenômeno, representação caótica de um todo, até chegar em determinações mais simples, conceitos mais abstratos, retornando a análise, então, ao ponto da partida, que será agora uma totalidade, concreta e rica de determinações. Indo da aparência à essência do objeto pesquisado.

Para se chegar a essa unidade de múltiplos, essa totalidade concreta, para esse movimento entre o fenômeno e sua essencialidade é necessário encontrar mediações que relacionem esses momentos do objeto estudado (LUKÁCS, 2003). Esse movimento é realizado pela ação dialética entre o sujeito e o objeto no processo histórico, a partir das contradições. Portanto, conforme a leitura de Lukács (2003), as categorias mediação, totalidade e contradição são categorias fundamentais para a leitura da realidade a partir do materialismo-histórico e dialético. A centralidade da relação dialética entre sujeito e objeto no processo histórico considera que as formações sociais são historicamente determinadas e superáveis diante das suas contradições internas (DEMO, 2012), bem como realiza sua análise em níveis de totalização, por não enxergar as formações sociais de forma atomizadas. Faz-se necessário, então, para uma análise

coerente com a metodologia de avaliação de resultados sociais, uma discussão tanto do Programa, em que a política – PRONATEC Campo – objeto de estudo está inserida, como do contexto histórico e social em que está imersa, mostrando as contradições ali existentes.

A presente abordagem explicativa e metodológica foi escolhida também diante da sua sensibilidade para com as questões sociais (DEMO, 2012) e sua perspectiva que permite mostrar os antagonismos das classes sociais, por buscar analisar não apenas os fenômenos, mas, as estruturas que os produzem, demonstrando, assim, grande potencial desalienador (FRIGOTTO, 2016).

Nesse sentido, é importante destacar que a transformação da realidade social é o problema central do materialismo-histórico e dialético (LUKÁCS, 2003), portanto, nossa pesquisa apresenta uma leitura da realidade, mas com vistas à transformação dessa pelos agentes sociais envolvidos.

Para esse processo, as técnicas e instrumentos de pesquisa podem ser as mais variadas, mesmo sob essa perspectiva metodológica. Conforme explica Paulo Netto (2011), o próprio Marx recorreu ao uso das mais variadas técnicas de pesquisa, inclusive questionários. Todas estas são meios, segundo o autor, de apoderar-se da matéria, e é preciso conhecer e dominar a utilização de todo este acervo de instrumentos desenvolvidos até hoje.

Para construirmos as análises das determinações mais próximas dos processos sociais pesquisados,

após a sua contextualização e análise estrutural, urge então realizarmos a “[...]mediação entre os marcos teóricos-metodológicos e a realidade empírica” (MINAYO, 1992, p. 189), na qual os procedimentos metodológicos como instrumentos de trabalho de campo tiveram papel essencial.

A primeira questão a ser posta, segundo Ferreira (2014) é: qual será a técnica mais adequada ao nosso objeto de estudo?

Nesse sentido, duas balizas foram essenciais para a tomada de decisão das técnicas utilizadas nesse estudo, sendo a primeira delas os objetivos da pesquisa avaliativa, em que nos propomos a realizar uma avaliação participativa de resultados sociais, perseguindo o resgate proposto por Afonso (2012) para processos de avaliação democráticos, que tem como base a sistematização em recente trabalho (SANTOS; AZEVEDO; MARCELINO, 2017) de uma avaliação participante.

A outra baliza foi efetivamente os sujeitos da política que são nossos objetos de estudo, uma vez que toda sua movimentação social tem como premissa o seu reconhecimento enquanto sujeitos com voz, história, cultura e lutas.

Portanto, o caminho encontrado para equacionar essas duas balizas e, conseqüentemente, atingir os objetivos da pesquisa - compreendendo é claro, as limitações de todos os instrumentos da pesquisa qualitativa, bem como que o conhecimento é sempre um processo de aproximação - foi o de utilizar o grupo focal para realizarmos uma avaliação participativa e

democrática, dando voz aos sujeitos- beneficiários na pesquisa avaliativa, mas também utilizando o processo de pesquisa como um momento de aprendizado tanto para nós pesquisadores, quanto para os sujeitos envolvidos.

Para a realização do grupo focal tivemos como base as obras de Minayo (1992), Borges e Dos Santos (2005) e Manzini (2014). O grupo focal se fundamenta na capacidade social de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos (MINAYO, 1992).

Borges e Dos Santos (2005) apresentam o grupo focal como uma técnica que vem sendo utilizada desde os anos 1980 na implementação e avaliação de programas sociais, o que nos chama mais atenção ainda para sua utilização em pesquisas avaliativas. Os referidos autores ainda ressaltam a importância dessa técnica diante dos desafios das ciências sociais de objetivação e influência do pesquisador no processo de interação com seu objeto de pesquisa, ao considerar que o grupo focal diminui o peso e influência que o pesquisador tem em outros instrumentos como a entrevista por exemplo, uma vez que a interação entre o pesquisador e os sujeitos é diluída na interação entre os participantes, ocupando aquele um papel de mediador.

Ainda sobre a justificativa da escolha pelo grupo focal, em direção a construção de um processo de avaliação democrático e que caminha para as demandas sociais dos grupos pesquisados, é importante ressaltar que, ao analisarmos previamente o Pronatec, identificamos que os sujeitos geralmente não têm espaço na

representação estudantil da Instituição *locus* da pesquisa, dessa forma, o grupo focal nessa proposta de avaliação:

[...]pode contribuir para dar vez e voz a grupos que tradicionalmente não são ouvidos (quando não silenciados), ou quando o são, sua escuta é feita sob a ótica do outro que não compartilha de suas questões e questionamentos. (BORGES; DOS SANTOS, 2005 p. 79)

Porém, apesar das vantagens, como já mencionamos aqui, temos a compreensão das limitações de tal instrumento, pois alguns sujeitos podem se sentir constrangidos ou temer realizar alguma crítica acentuada frente a pessoas que são gestores ou professores do Programa, sob o receio de não participarem em outras edições, ou realizarem elogios na perspectiva de participarem em uma reedição desta política, ou qualquer outro interesse, constrangimento, ou dominância da fala por outro sujeito.

Sob esse risco, Minayo (1992), apresenta-nos a ideia de que nenhum grupo falará totalmente sua realidade social, haverá sempre um controle das impressões e uma guarda da região interior.

Diante de tais limitações e perspectivas, pensamos em um instrumento complementar para ampliar nossos passos na caminhada do conhecimento da essencialidade do objeto, escolhendo a entrevista semi-estruturada, nos termos de Minayo (1992) e Ferreira (2014).

É importante, antes de discorrermos sobre essa técnica e detalharmos como se deu o processo de coleta dos dados, informar que a escolha inicial fora da observação participante somada ao grupo focal e coleta de dados na Escola Agrícola de Jundiá, sendo a escolha desta Instituição justificada pelo fato dela ser a maior ofertante no Rio Grande do Norte de vagas para o Pronatec Campo.

Todavia, a pesquisa foi impossibilitada nesta Instituição pelo não repasse do contato dos supervisores das turmas por parte desta, bem como, ao mudarmos o *locus* da pesquisa para o IFRN *campus* Canguaretama, não havia mais oferta de turmas do Pronatec Campo neste, tornando inviável a opção da observação participante.

Sobre a entrevista, esta se trata de um encontro privado com um estranho; sujeita a regras de confidencialidade; localizado no tempo e no espaço; formalizado; que identifica claramente os papéis sociais dos intervenientes (FERREIRA, 2014).

A forma semi-estruturada foi escolhida na perspectiva de permitir emergir dos sujeitos as questões que a eles mais importam, bem como ampliar o universo de informações, dadas as possibilidades deixadas por esta. Nesse sentido, ela pode somar-se à perspectiva do grupo focal de dar voz a grupos sociais que a exigem diante das suas condições histórico-sociais.

Entendemos que, as características de uma entrevista, ao determinar os espaços de entrevistado e

entrevistador, geram posições assimétricas, que por sua vez, como ressalta Ferreira (2014) pode ser redobrada pela eventual dissimetria social entre entrevistador e entrevistado.

Tratamos, então, de ter um cuidado com nossas práticas na entrevista, no sentido de evitar a ampliação dessa assimetria, atentando para nos colocar dialógica e reciprocamente face ao ponto de vista do entrevistado (FERREIRA, 2014).

Apresentamos, nesse sentido, uma preocupação latente em Bourdieu (2004), que é a de ouvir as demandas e respostas de pessoas que falam, e não que são faladas. Para que estes sujeitos respondam a problemas produzidos e demandados por estes, sob o perigo de, ao falar em nome destas pessoas, “[...]no grande jogo da mistificação democrática, até a dar oportunidade para que respondam a problemas que não seriam capazes de produzir. E se faz, então, que produzam falsas respostas” (BOURDIEU, 2004, p. 84).

Nesse processo, a entrevista nos serviu não apenas como instância de validação face aos problemas de interação do grupo focal, ela foi de suma importância também para levantarmos as questões que instigariam e abririam os debates no grupo, bem como nos ajudou na trilha para as informações documentais, onde os entrevistados nos aclararam muitos dados e informações que não estavam suficientemente entendíveis nos instrumentos encontrados, como por exemplo, as turmas e os períodos do programa

em questão pesquisados no Sistema Acadêmico da Instituição.

Outro papel complementar assumido pela entrevista foi o de possibilitar ouvirmos pontos de vistas e informações de pessoas que não poderiam comparecer ao grupo focal, mas que foram de grande importância na implementação do programa, e levarmos essas informações para a partilha inicial dos dados realizada no grupo focal.

Escolhidos e justificados os instrumentos, decidimos então qual seria a mostra qualitativa ideal. Nesse momento, aderimos à ideia de Minayo (1992), que entende essa mostra ideal como aquela que reflete a totalidade das múltiplas dimensões do objeto de estudo.

Convidamos então para participar do grupo focal: a gestora local do programa; 4 (quatro) sujeitos-beneficiários alunos, abarcando todos os cursos do Pronatec Campo; e 2 (dois) professores, sendo convidados aqueles que tinham trabalhado com a maior intersecção de turmas.

Quanto às entrevistas, convidamos a gestora local do programa; 3 (três) sujeitos-beneficiários alunos (sendo dois destes distintos daqueles convidados para o grupo); 1 (uma) professora e 2 (dois) gestores regionais do Programa vinculados ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) no período de sua implementação.

As entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho da maioria dos sujeitos entrevistados, com exceção dos alunos que foram entrevistados no Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Município de Montanhas,

Sendo essa entrevista dos alunos se convertida em um grupo focal diante do interesse por parte dos sujeitos de realizar a entrevista de maneira coletiva e interativa.

O grupo focal de avaliação do Programa foi realizado no *campus* Canguaretama do IFRN, local onde os participantes desenvolveram as atividades do programa. Sendo realizada em sala confortável, climatizada e com projeção para a partilha de alguns dados tanto para enriquecer o processo de informação, quanto para instigar os debates.

Durante o grupo, a nossa mediação observou os já mencionados apontamentos de Minayo (1992) e Manzini (2014) para instigar, manter o diálogo e o foco na temática proposta.

É importante retomar também que nossa postura de mediação seguiu a sistematização, por nós proposta (SANTOS; AZEVEDO; MARCELINO, 2017), de uma avaliação participativa em seus passos e posturas, quais sejam:

- a. envolver os sujeitos-beneficiários no ciclo da política, a partir dos critérios de escolha da nossa mostra;
- b. divulgar a informação, quando ao início apresentamos os dados e informações por nós coletados previamente sobre o Programa naquela Instituição;
- c. contextualização, com uma fala inicial sobre a seção anteriormente produzido, porém com os cuidados para limitar nossa influência sob

- os termos do debate;
- d. construção coletiva dos indicadores e instrumentos, a partir das perguntas do roteiro guia do grupo focal, que solicita inicialmente esse apontamento dos indicadores por parte dos sujeitos;
 - e. produção democrática dos relatórios, passo esse realizado numa tentativa de solicitar destes uma síntese da discussão, porém bastante limitado diante do nosso formato de pesquisa, pois este livro advém de uma dissertação de mestrado, que está vinculada a uma produção individual.

Para além dos passos para uma avaliação participativa, é relevante ressaltar nossa preocupação com as posturas para tal avaliação anunciadas pelo trabalho supracitado, sendo estas: um esforço dialógico, focando a dimensão humana dos sujeitos e as possibilidades de aprendizagem social para todos os envolvidos no processo; o envolvimento dos atores e respeito à diversidade, pois somente com este conseguiremos efetivamente obter uma avaliação participativa. Por fim, entender que a avaliação não é um processo neutro e, nesse sentido, compreendermos que irão imergir os valores, demandas, concepções e orientações políticas destes sujeitos.

Apresentadas as escolhas metodológicas e procedimentais, apresentamos a estrutura textual da obra que se desenvolve em mais três seções, sendo a segunda de discussão de Teoria de Estado, onde situamos o

Pronatec, que é base para a política ora avaliada, no plano das políticas públicas de Educação Profissional dentro do Estado, indo das justificativas da existência e manutenção do Estado Burguês até a teoria do Estado Ampliado em Gramsci (1980).

Na terceira seção, tratamos do debate específico sobre avaliação de políticas públicas, sistematizando nossa proposta de avaliação de resultado social, enquanto na quarta analisamos o contexto e a estrutura do Campo e da Educação do Campo no Brasil, situando o Pronatec Campo nesse cenário de conflitos e contradições. Logo em seguida, apresentamos a análise dos dados coletados em campo conforme as categorias teóricas analisadas ao longo do trabalho, mostrando a avaliação participativa de resultados sociais do Pronatec Campo no *Campus Canguaretama*.

Após a aproximação com os fatos sociais, com o campo empírico, e analisados estes, realizamos a exposição crítica do conhecimento com a reconstrução do real, como uma totalidade rica de determinações e relações diversas, por meio da reprodução ideal e da exposição crítica desse próprio real, concreto, na descrição do movimento real (MARX, 2008), configurando o momento de apresentarmos a síntese de nossa pesquisa avaliativa.

Esperamos, em nossas considerações finais, abrir caminhos para novas contradições, enxergando a nossa síntese não apenas como o final de uma pesquisa ou um ciclo, mas como abertura para a análise e superação das novas contradições geradas

com esta. Esperamos também contribuir com uma proposta de avaliação de políticas públicas que tenha valor popular e democrático, que vise aproximar os sujeitos-beneficiários da política às demais fases do ciclo desta, munindo estes de elementos suficientes para solicitar ao poder público as devidas mudanças e aperfeiçoamentos das políticas públicas e que respondam às suas demandas históricas; uma proposta que os possibilite construir com suas mãos esses dados e elementos. Em suma, uma proposta ousadamente emancipatória.

2

O PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO E A QUALIFICAÇÃO DOS TRABALHADORES NOS ANOS 2000: UMA QUESTÃO DE ESTADO

Na presente seção realizamos uma discussão sobre Estado e Políticas Públicas em Educação para chegarmos até a análise do PRONATEC. Para essa análise, trazemos aspectos do que a literatura da área denomina de avaliação política, notadamente no estudo de Figueiredo e Figueiredo (1986).

Por se tratar de um trabalho de avaliação de políticas públicas, é imprescindível, conforme Cotta (1998), para uma adequada avaliação, orientar a lei-

tura de uma intervenção estatal por meio dos seus diversos níveis de política, quais sejam: plano, programa, projeto e ação de acordo com a observação contextual da política em análise. Sendo assim, antes de analisar o Pronatec Campo, é necessário estudarmos o Programa do qual faz parte e como esse se insere no Plano Nacional de Educação (PNE) no período de vigência deste e na Política de Educação Profissional do Brasil. Ressaltamos ainda a necessidade de uma compreensão e estudo da Teoria do Estado para tratarmos a avaliação de políticas públicas como pesquisa científica (SOUZA, 2017).

Dessa forma, apresentamos a seguinte estrutura para essa seção: Do Contrato Social ao Estado Ampliado – onde realizamos um apanhado histórico das concepções de Estado até aquela por nós assumida, qual seja a do Estado Ampliado em Gramsci (1980); Estado-Avaliador (AFONSO, 2009; 2011), Organismos Internacionais e Educação, no qual aproximamos a leitura de Estado e políticas sociais ao momento conjuntural da reestruturação produtiva, do avanço neoliberal e suas ações na educação no Brasil; O PRONATEC e a qualificação profissional nos anos 2000: uma estreita relação com a formação estreita – onde analisamos a discussão sobre qualificação profissional e formação humana que perpassa o período da reestruturação produtiva, avaliando o PRONATEC politicamente.

2.1 ESTADO – DO CONTRATO SOCIAL AO ESTADO AMPLIADO

O Estado, na perspectiva do materialismo-histórico e dialético, é considerado também uma construção social histórica e determinada, conseqüentemente superável. Na presente obra, adotamos os conceitos e categorias advindas da Teoria do Estado Ampliado de Antônio Gramsci (1891-1937). Essa escolha se justifica pela aproximação desse conceito com nosso objeto de estudo, pelo uso da perspectiva do materialismo-histórico e dialético pelo Gramsci para construção desse conceito e também pelo seu compromisso com uma metodologia que se coaduna com as perspectivas de transformação social.

O Estado Ampliado em Gramsci (1980) é um construto teórico conceitual que foi desenvolvido por ele, tendo como suporte de mediação a relevância do elemento de convencimento pela hegemonia, no âmbito da Sociedade Civil como espaço de sustentação do Estado, no qual aponta a essencialidade da Educação e a disputa entre classes pela direção daquele através da Educação. Dessa forma, aproxima-se dos objetivos dessa pesquisa em analisar uma política educacional a partir de uma avaliação participativa.

Ademais, é importante lembrar que dentro das leituras de Estado com base no materialismo-histórico e dialético, esse conceito pode ser considerado moderno, apesar de construído no século passado, e colaborar com as análises de Estado em nosso tempo histórico atual.

Apresentada e justificada a escolha por este conceito, cumpre, por coerência com a metodologia, apresentarmos as bases históricas e sociais que influenciaram na construção deste. Sendo assim, expressamos como recorte da leitura histórica o Estado Moderno, com suas discussões de base Iluminista, da modernidade com Hegel (WESTPHAL, 2014), Coutinho (2011) e Marx (1997; 2005; 2008; 2010; 2011) até chegarmos aos pensadores mais próximos de nosso período, como Gramsci (1980; 1991) e Poulantzas (1985) e os conceitos que serão chaves para as análises nesse livro.

O Estado Moderno foi construído no seio da sociedade medieval, diante das contradições entre o poder aristocrático e o poder econômico das novas formações sociais burguesas. Essas percorreram um caminho até a conquista do Estado, através da ação econômica e revolucionária (GURGEL; JUSTEN, 2011). Assim, aquele apresenta como característica fundamental, conforme Gruppi (2001), Autonomia e Soberania plenas, ou seja, sua autoridade não depende mais de outra, fundando-se em si.

Enquanto construto ideológico, O Estado Moderno está fundamentado nas teorias hegemônicas do período e de sua construção e desenvolvimento, das quais destacamos as concepções liberais de Locke e Hobbes e a democrático-burguesa de Rousseau. Para Hobbes, o Estado advém de um contrato social realizado pela necessidade humana de frear sua natureza destrutiva, fomentada pelo desejo de poder e riquezas. Sendo assim, apesar da limitação, a liberdade vem a

ser algo contrário à natureza humana, o contrato social nasce como forma da própria manutenção de suas vidas (GRUPPI, 2001).

Locke tem uma visão distinta da natureza do homem, colocando-o como naturalmente livre. Porém, ele também diz que esse estado natural não garantiria a propriedade e, para este, a liberdade durável só viria com o gozo dos direitos inerentes à propriedade (GRUPPI, 2001). Dessa forma, para garantir sua propriedade e segurança, o homem funda a sociedade e o Estado no contrato social. O pensador ainda desenvolve uma distinção entre público e privado no Estado, como forma de se diferenciar do período anterior, no qual essas esferas se confundiam. Para este, a propriedade era objeto de herança, porém, o poder político não. Esse tinha origem parlamentar e não hereditária, como na Idade Média (GRUPPI, 2001).

Rousseau, apesar de conduzir suas análises pela perspectiva de natureza humana, não concebe o princípio do Estado com base no contrato, nem que os indivíduos ontologicamente isolados são alicerce da sociedade. Para este, o contrato funda a sociedade, porém, antes e depois deste, existiram e existirão uma série de processos de socialização. Para além da oposição à forma natural do homem, em que Rousseau compreendia que Hobbes, ao expor o caráter animal do homem, estaria tão somente descrevendo a sociedade burguesa em que vivia (COUTINHO, 2011). Rousseau acredita que o contrato social deveria ter uma cláusula de prevalência do interesse comum sobre a proprieda-

de privada, o que reafirma sua concepção do homem enquanto ser construído por meio de processos de socialização. Dessa forma, no Estado, deveria prevalecer o que o autor conceituou como Vontade de todos – interesse comum – sobre a Vontade Geral – soma de interesses privados (COUTINHO, 2011).

Conforme Gruppi (2001), Rousseau entendia que a sociedade não perdia sua soberania para o Estado, pois esta pertencia ainda ao povo e residia na Assembleia, sendo os governantes apenas comissários. Compreendia também que não poderia haver liberdade sem igualdade. Com estas últimas colocações, percebemos claramente a diferença entre os pressupostos do liberalismo e da democracia. Apesar de conjugarem esforços nas contradições do Estado em sua forma Medieval, os conceitos apresentam claras distinções quanto à questão da soberania popular, pois para aqueles deveria haver uma elite dirigente, enquanto para estes as decisões deveriam advir da assembleia, com os cidadãos em estado de igualdade.

Dessa forma, apresentamos não teorias de Estado que analisam o Estado Moderno, mas sim as justificativas, tanto liberais quanto democrático-burguesas, mostrando o antagonismo de concepções já no início de seu desenvolvimento, enquanto modelo hegemônico do Estado. O Estado para os liberais deveria servir como protetor da propriedade privada, produzida em uma sociedade naturalmente desigual e gerido por uma elite que tivesse condições de não se desviar dessa tarefa; enquanto para os democratas o

Estado deveria ser portador da vontade comum, que é aquela que transcende a mera soma dos indivíduos. Para essa expressão é imprescindível à busca pela igualdade material entre os homens e não apenas a formal.

Compreender as origens da justificativa da existência de Estado sob esses marcos teóricos é relevante, pois, na perspectiva da superação histórica, além de condicionar os pensadores que as sucedem, demonstra que nos movimentos de superação e manutenção, algumas destas justificativas perduram até hoje atendendo interesses ideológicos e de classe.

Hegel (WESTPHAL, 2014), em seu desenho e análise do Estado, começa dialeticamente por aderir a algumas contribuições dessa perspectiva democrático-burguesa de Rousseau e do próprio contrato social, que é a ideia da vontade e da liberdade como base para o Estado. Porém, ao mesmo tempo em que assume essa contribuição, ele rejeita o contrato social por compreender que este não dá a devida justificativa racional, tampouco apresenta os benefícios de nossa participação em uma sociedade, nesses termos:

O ponto mais relevante é que o contrato social deturpa a natureza de nossa participação na sociedade. Nossa participação na sociedade é inevitável, necessária e construtiva de grande parte do nosso caráter enquanto que o contrato social delinea nossa participação em uma associação eletiva de indivíduos independentes. [...] enganamo-nos em nos considerar partes mutuamente independentes

de um contrato fictício por meio do qual concordamos em nos reunir em sociedade [...] Isso impede o reconhecimento e o entendimento das dimensões sociais da vida humana. (WESTPHAL, 2014, p. 286)

Essa necessidade de uma justificativa racional para as normas e instituições é uma das marcas do pensamento Hegeliano e, para este filósofo, um dos desafios de sua época, assim como a superação de uma autoconcepção humana enquanto seres individuais, atomizados (WOOD, 2014). Dessa forma, a ideia de Estado e a descrição da sociedade por Hegel, buscam realizar essas demandas históricas.

Hegel (WOOD, 2014) compreende que os indivíduos não se expressam simplesmente como pessoas privadas e nem a vontade universal existe sem a expressão deles, rompendo então com a dualidade rousseauiana entre vontade geral e vontade comum.

Para garantir liberdade, o direito e o bem-estar individual (que ganhava legitimidade social naquele tempo histórico, independente do bem-estar coletivo, mas para garantir a promoção destes anseios, a partir da ação coletiva dos sujeitos) foi necessário vislumbrar um novo tipo de instituição, que superasse essa dicotomia entre a essencialidade do indivíduo e a essencialidade do social. A instituição que se desenvolve no Estado com esses fins é a sociedade civil. Com isso, Hegel inaugura a leitura da importância dessa sociedade civil como elemento de coesão do Estado, pensamento esse que é primordial para a leitura de Estado que desenvolveremos nessa pesquisa com base no pensamento de Gramsci (1980).

Essa sociedade civil, além de ser o espaço de satisfação dos desejos dos sujeitos, na esfera da produção e do consumo, possibilita a constituição da identidade social ao sujeito, fazendo-o pertencer a um grupo, que Hegel chamará de Corporação. Nesse sentido, conforme Woods (2014), para Hegel, a sociedade civil dá ao sujeito uma identidade social definida e garante interesses éticos para o bem-estar comum.

Para dar conta dessa concepção de realização da autonomia individual a partir da vida social, para além da sociedade civil, teremos outras instituições que irão compor a forma Estado de Hegel.

A primeira destas é a família, que teria como papel disponibilizar um modo de realizar o dever de gerar a próxima geração, educando os sujeitos para satisfazer suas necessidades básicas e educando socialmente para manutenção de direitos e propósitos daquele grupo social (WESTPHAL, 2014), o que compreendemos como sendo a esfera mais próxima do indivíduo nessa relação dialética com a sociedade.

Entre a família e o Governo Central, Estado Es-tritamente Político, temos um elemento de mediação que é a sociedade civil. Essa esfera do Estado seria composta pela Administração da Justiça – que codifica, promulga e administra a lei estatutária -, pela Autoridade Pública – que remove ou repara impedimentos acidentais à realização dos objetivos individuais (prevenção de crimes, saúde pública, controle de preços, erradicação da pobreza e amparo à miséria) - e pelas Corporações - associações comerciais por ramo da eco-

nomia as quais as pessoas que trabalham nestes pertencem (WESTPHAL, 2014).

Acreditamos que essa última esfera é uma grande base para a análise crítica posterior de Marx (2010) e sua construção das classes sociais, pois Hegel pensa justamente que essas corporações evitam a divisão social ao reunir as pessoas que poderiam compor classes com base na diferença de riqueza e influência entre elas. Mas, para além disso, Hegel enxerga a corporação como elemento de mediação, pois nelas ocorre o reconhecimento da contribuição individual para o bem social. Concebe, então, o elemento corporativo como “[...]um campo de mediações entre a singularidade do interesse puramente privado e a universalidade encarnada no Estado” (COUTINHO, 2011, p.49). Essa perspectiva de interesse corporativo, segundo Coutinho (2011), será também base para nossa perspectiva de democracia moderna, de representação pluralista.

O terceiro elemento do Estado seria o Governo Central, composto pela Coroa – monarca hereditário e Ministério onde o primeiro promulga as leis elaboradas por este último que é composto por especialistas – pelo Legislativo - corpo consultivo de servidores de alto nível (burocracia estatal) e a Assembleia bicameral dos Estados com representantes das corporações na câmara baixa, eleitos por seus pares e representantes do setor agrícolas e aristocratas fundiários com lugar hereditário na câmara alta – e por um Executivo – administração das Leis (WESTPHAL, 2014).

É importante destacar alguns elementos históricos e fundamentos, para que essa descrição do Governo Central não pareça contraditória ao próprio pensamento Hegeliano, nem posicioná-lo num espectro político reacionário, que foi superado pelos pensadores liberais do contrato social. O fundamento para essa análise é a questão da racionalidade como tendência desse tempo histórico, o qual apresentava a burocracia estatal e elementos da burguesia como vanguarda e superação da nobreza hereditária.

A predileção por uma monarquia às eleições democráticas livres e, por consequência, a manutenção da coroa, dá-se pela compreensão do elemento emocional e do incentivo ao voto a partir dos interesses individuais que estava imerso na concepção de eleições livres, ademais, para Hegel a legislação demandava conhecimento especializado, que estaria na mão da burocracia³, que corresponderia à classe média educada, e no que tange à Monarquia hereditária, ao monarca só caberia o papel de assinar as leis o que não requer nenhum talento especial.

Para Hegel (WESTPHAL, 2014), o seu sistema ao funcionar como idealizado, superaria as eventuais influências hegemônicas de grupos sociais e interesses financeiros sobre o processo político, o que ocorreria pelas eleições (WESTPHAL, 2014). Essa última

3 É importante explicar que no período em que Hegel escreveu esta obra, os burocratas representavam a intelectualidade da época, e não o mesmo que representavam no período em que Marx escreveu a crítica desta (MARX, 2010) já aqui referenciada.

parte nos revela que Hegel já identificara outras questões desenvolvidas em Marx (2008), e que guiarão um pouco nossa leitura de Estado, que são as tensões econômicas, da esfera da produção repercutindo na vida política.

Essas tensões era o que Hegel queria evitar com seu sistema. Mas na vida material, tais tensões se concretizando e a influência dominadora dos interesses econômicos e corporativos foram fundamentais para que boa parte das instituições descritas por Hegel não se desenvolvessem como idealizado. Apesar de Hegel fazer uma leitura, de certa maneira, histórica da sociedade, sua compreensão de Estado era ideal. Dessa forma, algumas das instituições sequer existiram da forma com que ele descreveu.

Marx, em *Crítica à Filosofia do Direito de Hegel* (MARX, 2010), se contrapõe a sua perspectiva de Estado, no que diz respeito aos elementos supramencionados. A crítica central de Marx é a de que a divisão do Estado, do Espírito, em família e sociedade civil é uma divisão ideal, pertencente à essência do Estado, devendo sua existência, então, ao campos das ideias, e são produtos desta. Todavia, essas esferas são partes reais do Estado, existem em si mesmas, são forças motrizes do Estado que não pode existir sem elas. Assim, o real torna-se fenômeno, “[...]a condição torna-se o condicionado, o determinante torna-se o determinado, o produtor é posto como produto de seu produto. A ideia real só se degrada, rebaixa-se à finitude da família e da sociedade civil [...]” (MARX, 2010, p. 30-31).

Ainda sobre a crítica à perspectiva hegeliana de Estado, Marx apresenta outra contradição importante para nossas reflexões sobre Estado e Políticas Públicas face ao nosso objeto de estudo. Trata-se do papel da burocracia enquanto corporação, pois essa perspectiva coloca um grupo acima de toda a sociedade civil, e ainda nessa análise, aponta que a sociedade estaria dividida em corporações e não em classes. Sendo assim, esta defende os seus interesses e não o de toda sociedade civil.

Marx (2010), ao fazer a discussão sobre Estado, parte do princípio de que ele não é uma instituição que precede a sociedade, mas é resultado do conflito antagônico de classes que emerge dessa e se apresenta historicamente de acordo com esse conflito.

Antes de adentrarmos às análises de Marx, é imprescindível apontar também as hipóteses de Engels sobre a origem do Estado, especificamente o Estado burguês. Para este, a partir da constituição de uma classe que passou a acumular riquezas sem tomar parte na produção (BARROS, 2007), as desigualdades tornaram-se gritantes e uma tensão social advinda desta deveria ser contida. Dessa forma, o Estado burguês resulta de uma contradição interna dos processos de divisão social do trabalho, na sociedade, para garantir a paz, a segurança e a acumulação daqueles que detêm o poder econômico.

Nesse sentido, Marx e Engels (2008), no Manifesto Comunista, irão tratar o Estado Moderno como Comitê de Negócios da Burguesia, ou seja, existe em

favor desta classe e para a reprodução e acumulação do capital. Visualizamos novamente o elemento da segurança do Estado enquanto aparato repressivo, o qual já identificamos no início da seção como demanda dos pensadores liberais, sendo este necessário para a manutenção de sua propriedade, ainda que constituída sobre o trabalho de outrem. Marx retoma essa perspectiva também em sua obra “A Questão Judaica”, ao expor que “[...] a segurança é o conceito social supremo da sociedade burguesa, o conceito de política, segundo o qual toda sociedade somente existe para garantir a cada um de seus membros a conservação de sua pessoa, de seus direitos e de sua propriedade”. (MARX, 2005, p. 36).

Ainda, sobre essa obra, Marx apresenta o Estado como mediador entre o homem e sua liberdade, o que para nós fundamenta sua perspectiva de supressão do Estado, que consta do Manifesto Comunista. O Estado, então, não seria um ente acima dos interesses das classes, com fins de garantir a igualdade, mas naquele momento histórico, ao se isentar desse papel, o Estado seria mantenedor dessas desigualdades, como aponta o pensador:

Não obstante, a anulação política da propriedade privada, ao contrário, e longe de destruir a propriedade privada, a pressupõe. O Estado anula, a seu modo, as diferenças de nascimento, de status social, de cultura e de ocupação, ao declarar o nascimento, o status social, a cultura e a ocupação do homem como diferenças não políticas, ao proclamar todo membro

do povo, sem atender a estas diferenças, coparticipantes da soberania popular em base de igualdade, ao abordar todos os elementos da vida real do povo do ponto de vista do Estado. Contudo, o Estado deixa que a propriedade privada, a cultura e a ocupação atuem a seu modo, isto é, como propriedade privada, cultura e como ocupação, e façam valer sua natureza especial. Longe de acabar com as diferenças de fato, o Estado só existe sobre tais premissas, só se sento como Estado político e só faz valer sua generalidade em contraposição a estes elementos (MARX, 2005, p. 20-21).

Importante lembrarmos que o período histórico em que Marx desenvolveu suas teses era de grande tensão social, portanto, o Estado apresentava-se como uma instituição essencialmente repressiva, através de seu aparato policial.

Em “O 18 Brumário”, Marx (1997) retoma algumas das perspectivas do Manifesto, ao apresentar o Estado de sítio colocando o elemento da repressão como forma de reduzir a sociedade francesa à passividade e reapresenta o Estado como um espaço de dominação de uma classe – a burguesa - sobre a outra, para este a “República burguesa significava o despotismo ilimitado de uma classe sobre as outras” (MARX, 1997, p. 31).

Todavia, a análise do Estado em Marx n’O 18 Brumário apresenta um maior aprofundamento em relação às anteriores, pois ao avaliar as movimentações parlamentares Pós-Revolução, desenvolve o conceito de máquina estatal e do uso desta por parte dos partidos, enquanto representações de classe.

Marx trata, então, de detalhar como a burguesia se movimenta no âmbito do Estado e quais seus reais interesses enquanto partidos. Nesse estudo de caso, demonstra como na perspectiva de se apropriar da máquina Estatal em favor de seus negócios, os partidos se diferenciavam não por princípios, mas por sua condição material de existência (MARX, 1997). Nesse sentido, retoma, inclusive, alguns conceitos de Rousseau (COUTINHO, 2011) já tratados nesta seção:

Todo interesse comum (*gemeinsame*) era imediatamente cortado da sociedade, contraposto a ela como um interesse superior, geral (*allgemeins*), retirado da atividade dos próprios membros da sociedade e transformado em objeto da atividade do governo, desde a ponte, o edifício da escola e a propriedade comunal de uma aldeia, até as estradas de ferro, a riqueza nacional e as universidades da França. Finalmente, em sua luta contra a revolução, a república parlamentar viu-se forçada a consolidar, juntamente com as medidas repressivas, os recursos e a centralização do poder governamental. Todas as revoluções aperfeiçoaram essa máquina, ao invés de destroça-la. Os partidos que disputava o poder encaravam a posse dessa imensa estrutura do Estado como o principal espólio do vencedor (MARX, 1997, p. 126).

Outra questão importante para a discussão de Estado em Marx é a de que não há uma teoria de Estado em Marx, nem de Estado burguês nem de Estado Socialista, uma vez que, seus trabalhos apontam para a superação histórica do antagonismo entre classes,

ou seja, para a supressão das classes. Nesse sentido, suprimem-se também os elementos de dominação desta, onde encontramos o Estado.

Não obstante a inexistência de uma teoria de Estado, Marx apresenta, através dos apontamentos aqui referidos, elementos imprescindíveis para a nossa leitura de Estado, ao situá-lo essencialmente no conflito de classes. Essa condição determinada não nos permite olhar o Estado enquanto instituição neutra e isenta na dinâmica social, mas sim como parte do conflito entre classes e, conseqüentemente, suas políticas públicas também o são.

A sociedade, em seu desenvolvimento dialético por meio de processos contraditórios, ampliou e diversificou sua forma e espaços de socialização. Instituições foram construídas e aperfeiçoadas, como sindicatos, associações e partidos que passaram a ser espaços de influência e decisão na vida das pessoas. As contradições entre capital e trabalho ampliaram-se, aumentando assim a desigualdade e conseqüentemente, com o maior nível de socialização e organização da sociedade, a resistência dos trabalhadores e sua consciência passa a exigir do Estado maior participação política.

Nesse sentido, a sociedade do século XX não é mais aquela analisada por Marx, apesar de ainda estar cindida pelo conflito de classes e essa contradição histórica não ter sido superada. Quanto maior a socialização da política “[...] significa que os processos sociais serão cada vez mais determinados pela teleologia (pela ‘vontade coletiva’) e será cada vez menos coercitiva a

causalidade automática da economia” (COUTINHO, 2011, p. 119).

O italiano Antonio Gramsci, analisando essa nova sociedade, e com base no materialismo-histórico e dialético, o qual se referia em suas obras como Filosofia da Práxis - para fugir da censura pela qual passava seus escritos feitos na prisão – compreendeu a necessidade de uma análise das leis do Estado, não simplesmente para compreendê-lo academicamente, mas para demonstrar que sua estrutura não é algo natural, eterna, mas que se converte em momentos de um processo histórico, como resultado da ação dos homens a qual pode ser superada pelos próprios homens (COUTINHO, 2011). “[...] Gramsci está em busca de um marxismo revolucionário, de uma filosofia que seja também uma política” (BUCI- GLUCKSMANN, 1980, p. 18).

Para Gramsci (1980), a grande contribuição do materialismo-dialético para a ciência da história e da política é justamente sua negação a uma natureza humana imutável e transcendente, para esta opção epistemológica:

[...] natureza humana é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas, isto é, um fato histórico comprovável, dentro de certos limites, através dos métodos da filologia da crítica. Portanto, a ciência política deve ser concebida no seu conteúdo concreto (e também na sua formulação lógica) como um organismo em desenvolvimento. (GRAMSCI, 1980, p. 9).

Esse pensador retorna ao ponto em que o desenvolvimento da sociedade tem cada vez mais seus processos determinados não pela coerção, mas sim pela vontade; o Estado na visão de Gramsci teria aliado ao elemento repressivo, já demonstrado em Marx (1997; 2008), um elemento de convencimento, de busca pelo consentimento. O Estado tem ampliado a sua esfera de atuação, bem como estende sua composição a outras instituições da sociedade civil. Para Gramsci (1980):

[...] na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção) (GRAMSCI, 1980, p. 149).

Cumprе salientar que essa divisão é baseada em categorias de análise, já que Gramsci compreende estes dois momentos do Estado de forma unitária e dialética, atuando ao mesmo tempo, ou seja, haverá elementos de coerção na hegemonia, bem como o contrário (IASI, 2012). Outra questão importante a se tratar é que hegemonia, para Gramsci, é termo não apenas no sentido de dominação, mas sim de resgate de sua etimologia do Grego que significa direção (GRUPPI, 2001). Logo, a sociedade civil e suas instituições, enquanto momento do Estado, teriam o papel de guiar a sociedade.

O Estado passa a ficar repleto do que Gramsci (1980) chamou de trincheiras, ou seja, para se chegar ao poder Estatal, a classe que está na oposição da

supremacia – direção e dominação – necessita alcançar a hegemonia nas instituições que compõem essas trincheiras. Esse movimento demonstra que há espaço para disputa por parte dos oprimidos por uma nova sociedade, por sua emancipação, pela via de construção de uma contra-hegemonia dentro da sociedade civil e da participação desse movimento na disputa por essas trincheiras, o que Gramsci chamou de guerra de posição. Ou seja, para alcançar o poder Estatal, é necessário construir uma nova hegemonia.

Nesse momento, é importante lembrar um aspecto mencionado há alguns parágrafos, que é a perspectiva revolucionária da teoria de Estado em Gramsci, o que quer dizer que sua investigação não tem simplesmente como fim apresentar uma teoria de Estado Ampliado, mas com este apresentar também estratégia da classe trabalhadora chegar ao poder. Portanto, junto ao conceito de hegemonia temos também o conceito de guerra de posição, ou guerra de trincheiras.

Para Gramsci, os espaços estatais e determinadas associações civis seriam, para o atual momento da luta de classes, como trincheiras nas guerras, sendo essa a disputa por estes espaços e trincheiras, a estratégia moderna para se lutar por um novo Estado⁴:

Na estrutura de massa das democracias

4 Ainda sobre a perspectiva revolucionária de Gramsci, pode aparentar contradição falar em lutar por um novo Estado quando a perspectiva revolucionária marxista discute a supressão do Estado. Todavia, quando se fala em novo Estado, implica mencionar o que Gramsci chama de Estado-Vigia, o que grosso modo seria comparável ao Estado Socialista de transição da tradição do Socialismo

modernas, tanto as organizações estatais como o complexo de associações na vida civil constituem para a arte política o mesmo que as “trincheiras” e as fortificações permanentes da frente na guerra de posição: elas fazem com que seja apenas “parcial” o elemento do movimento que antes constituía “toda” a guerra, etc. (GRAMSCI, 1980, p. 92, grifos do autor)

Essa teoria de Estado nos permite compreender uma série de fenômenos em nossa sociedade, bem como construir caminhos para superá-los. Por exemplo, é a partir desse elemento do convencimento da hegemonia, que compreendemos como algumas políticas públicas tem papel central de irradiação da ideologia dominante:

Na compreensão das políticas sociais, não se pode desconsiderar a força desse complexo de instituições e organizações mediadores, sua carga ideológica e seu entranhamento na sociedade civil, o que pode obstaculizar o reconhecimento de pertença e das diferenças de classes minadas pela ideologia dominante. Sendo assim, interesses difusos e dispersos do senso comum presentes na visão de mundo das classes subalternas são permeados pela ideologia dominante, por um conjunto de ideias e valores irradiados nos diversos espaços socioinstitucionais que obstaculizam a elevação da consciência crítica das massas (SIMIONATTO; et al., 2012, p. 19).

A teoria nos possibilita também compreendermos que fenômenos da política estatal são construídos fora do campo do Estado enquanto Sociedade Po-

lítica, fora da oficialidade de um governo. Conforme Buci-Glucksmann (1980), Gramsci entendia que era “[...] fora do parlamento que a classe burguesa governa seus interesses vitais” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 196). Ainda conforme a autora, Gramsci afirmava que os fatos mais importantes da história francesa a partir do final do século XIX não derivam de um órgão político originário do sufrágio universal, e sim:

[...] de organismos privados (sociedades capitalistas, estado maior, grandes funcionários conhecidos no país) [...]. Que quer dizer isso, senão que o poder Estado se deve entender não somente o aparelho governamental, mas também o aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil (BUCI- GLUCKSMANN, 1980, p. 99).

Outra perspectiva importante, com base nessa concepção de Estado e sociedade é a de Partido. Para Gramsci, na sociedade moderna, diante do nível de socialização, o indivíduo não é mais o ator político, mas sim o partido, compreendendo partido da forma mais ampla possível, como sendo o organismo capaz de disputar a irradiação das suas ideias, para toda sociedade através da hegemonia, colocando como argumento a imprensa, a exemplo do jornal inglês *Times* (GRAMSCI, 1980), como um partido político, ou fração ou função de um.

No processo de manutenção da ordem econômico e social, o Estado, como mantenedor de um processo de desenvolvimento por contradições, gera entre

grupos dirigidos e dirigentes uma disputa por hegemonia. Sendo assim, faz-se necessário ao grupo hegemônico que este realize concessões a classe dirigida:

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deve levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida; que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa (GRAMSCI, 1980, p. 33).

Essas concessões realizadas pelo grupo hegemônico, completa o próprio Gramsci (1980), não se relacionam ao essencial da questão econômica da disputa por hegemonia, pois essa pressupõe ser também econômica, por parte do grupo dirigente. Compreendemos que esse aspecto dos sacrifícios de ordem econômico-corporativa é a base para o desenvolvimento das concepções de Poulantzas (1985) sobre o Estado enquanto condensação material das contradições e lutas entre classes, mas também intraclasses.

É importante, antes de concluirmos a presente subseção, apresentarmos também, ainda que sucintamente, essa perspectiva de Poulantzas (1985), pois este autor se debruçou minuciosamente sobre a questão do Estado assim como Gramsci, com base em uma perspectiva marxista, e assume uma leitura que se aproxima de Gramsci, no momento em que considera a composição do Estado por aparelhos uns com papel principalmente repressivo e outros com papel

principalmente ideológico (POULANTZAS, 1975).⁵

O autor afirma que o Estado é resultado não apenas da dominação do grupo hegemônico, mas também dos esforços dos grupos dirigidos e dominados e da história desses grupos, o que nos ajuda a compreender como algumas políticas públicas são construídas em favor da classe trabalhadora, mesmo em um cenário político desfavorável a essas.

Para Poulantzas (1985), o Estado seria, então, um elemento de coesão social, e enquanto condensação material das contradições da relação de força entre as classes, os seus aparelhos e instituições seriam permeados dessa relação de poder. Assim, a organização e centralidade destes aparelhos seriam determinadas ou pela dominância do aparelho com função de interesse ao bloco do poder, ou pela transformação de um aparelho já ocupado por este bloco em um centro de poder.

Retornando a Gramsci, Gurgel e Justen (2011), consideram que os novos papéis do Estado, conforme o seu pensamento, refletirão-se em políticas públicas nas seguintes formas: políticas públicas repressivas; políticas públicas que buscam o consenso; e políticas públicas econômicas.

Com base nesses conceitos e teorias, realizaremos a avaliação e análise do programa que é objeto de nosso estudo, refletindo se este é elemento de manu-

5 Apesar da importância da obra de Poulantzas para os estudos sobre Estado sob uma perspectiva materialista-histórica-dialética, fizemos opção por trabalhar com as categorias de Gramsci pela amplitude do seu conceito de hegemonia, o qual em Poulantzas, segundo Buci-Glucksmann (1980) reduz apenas as práticas das classes dominantes.

tenção da direção de um grupo hegemônico, concessão econômico-corporativa aos grupos que exercem a hegemonia, ou ainda se é impressão das lutas da classe trabalhadora numa disputa contra essa hegemonia. Investigaremos quais os atores fora dos organismos estatais que influenciaram na construção dessa política. Nessa perspectiva, discutiremos para qual direção aponta essa política dentro do processo de antagonismo e contradição que nossa sociedade não superou.

Por fim, é importante destacar que, apesar de escolhermos o conceito de Estado Ampliado em Gramsci e aqueles que dele derivam, como hegemonia, supremacia, sociedade civil e partido, sua análise do Estado e da conjuntura tem limitações históricas, e para uma investigação sob a perspectiva do materialismo-histórico e dialético é necessário compreender não só nosso objeto de estudo na unidade do processo histórico, mas também o que ele representa no conjunto histórico ao qual pertence (LUCAKS, 2003). Então, para uma leitura adequada do Estado no período contemporâneo, que é o recorte temporal de nossa pesquisa, será necessária a análise de mais categorias como mediação entre a forma imediata do objeto pesquisado e sua essência. Assim, somaremos ao conceito de Estado em Gramsci, a leitura da nossa sociedade contemporânea e das suas políticas educacionais, a partir da perspectiva de Estado-Avaliador (AFONSO, 1999). Em síntese, analisaremos o Estado estruturalmente a partir de Gramsci (1980), e enquanto fenômeno a partir de Afonso (1999), entendendo o fenômeno como sendo aquilo

que aparece tal como aparece (o que não quer dizer que é ilusório ou enganoso) e a essência, ou estrutura, no nosso caso, a coisa no seu delineamento, totalidade (BARATA-MOURA, 2017).

2.2 ESTADO-AVALIADOR, ORGANISMOS INTERNACIONAIS E EDUCAÇÃO

O tempo histórico em que se dá o recorte temporal dessa pesquisa, qual seja início do século XXI, apresenta especificidades diante dos desafios encontrados pelo capital para sua reprodução a partir da crise do modo de produção em sua forma fordista, que coincidiu com o choque do petróleo nos anos 1970, uma crise do capital em escala global. O Estado e suas políticas públicas passaram a receber novas funções e novas roupagens conforme as novas tendências do pensamento hegemônico, porém, ainda sob a perspectiva do convencimento e coação.

Na presente subseção, apresentamos como essas mudanças no campo do Estado se refletiram nas políticas públicas em Educação na perspectiva de esclarecer de onde se irradia esse pensamento hegemônico, desvelando seus interesses nessa trincheira da educação.

A necessidade de reprodução do capital frente à sua crise a partir da década de 1970 fez com que os grupos hegemônicos direcionassem suas críticas e ataques à forma de Estado - mais comum no ocidente naquele momento - nominada de Estado-Providência. Isso porque essa apresenta uma série de políti-

cas públicas de cunho socialdemocrata, que em outro momento de expansão do capital, respondia tanto às demandas deste quanto a algumas reivindicações da classe trabalhadora.

O pensamento político hegemônico que direciona o movimento de mudança de ação estatal é conhecido por Nova direita (AFONSO, 1999), que se desdobra em duas faces contraditórias, a neoliberal e a neoconservadora. Combinam, assim, a defesa de autoridade e centralização do Estado para algumas políticas por um lado, porém com descentralização e políticas não intervencionistas por outro. Afonso (1998) chamará de conciliação contraditória entre *laissez-faire* com conservadorismo autoritário, governo forte com Estado-mínimo⁶.

O Estado, aparentemente de forma contraditória, torna-se mais forte para impor a si sua própria redução. Todavia, diante da leitura de Gramsci, compreendemos que o Estado não é apenas a esfera governamental, oficial, resultada do voto. Nesse sentido, a contradição é apenas aparente, pois tanto o fortalecimento quanto a redução atende às demandas de setores do Estado que trabalham fora da oficialidade.

A combinação desses elementos também não é

6 Utilizamos o termo Estado-mínimo conforme seu uso pelos grupos políticos citados, porém compreendemos que tecnicamente não é possível existir Estado-mínimo no capitalismo, tratando-se então de um construto ideológico o qual ao longo da seção mostraremos não se tratar de uma contradição, mas sim de uma condição de reprodução do capital.

coincidente e nos aproxima dos nossos estudos de Estado em Gramsci. Em primeiro lugar, é interessante analisar que ambos têm interesses similares no campo negativo, tanto o setor neoconservador quanto o setor neoliberal apresentam contrariedade às alternativas da classe trabalhadora à crise, sendo setores dirigentes em nossa sociedade e que defendem a expansão do capital com base no valor extraído do trabalho de um grupo que só tem sua força de trabalho para vender.

Em segundo plano, é importante considerar que a negação, por parte dos neoliberais, às políticas do Estado-Providência acentuou a concentração de riqueza e das desigualdades, exigindo, assim, uma ação do Estado, no sentido agora da coerção, ainda nos termos do Gramsci, o que se alinha com a perspectiva neoconservadora, que conforme Afonso (1999):

[...] a expressiva concentração de riqueza no vértice da pirâmide social e a crescentes exclusão de outros sectores, nomeadamente, com o agravamento do desemprego, foi um dos factores de conflito que contribuiu para a deslegitimação das políticas neoliberais e que, consequentemente levou ao aumento da coação social como forma de lidar com o descontentamento popular (AFONSO, 1999, p. 106).

Nesse sentido, identificamos a ação do pensamento hegemônico da nova direita como uma contradição apenas aparente, pois sua ação política corresponde ao exercício tanto da direção quanto da dominação,

convencimento e coerção. Essa perspectiva foi capaz de expandir a reprodução do capital para saída da crise por meio de privatizações e liberalização da economia, redefinindo as fronteiras entre público e privado e, conseqüentemente, o papel do Estado e suas políticas (AFONSO, 1999).

O pensamento hegemônico guiou, então, não apenas a redução do Estado, mas também a forma de pensar dos entes públicos, por aderirem a modelos de gestão privada. Nesse sentido, uma das ações desse modelo de gestão pública com feições privadas pode ser observada quando o Estado assume seu interesse pela avaliação.

A avaliação passa a ter centralidade nas ações do Estado, principalmente nesses governos neoliberais e neoconservadores. Afonso (1999) conceituará como Estado-Avaliador, o Estado que assume essa centralidade, caracterizando-o pela adoção de um caráter competitivo por parte do Estado, com base no neodarwinismo social e focado nos sistemas educativos. Essa perspectiva é central para nossa pesquisa, uma vez que, nosso foco é uma avaliação de política pública em educação, ainda que fora desses paradigmas do pensamento hegemônico. A avaliação majoritariamente tem servido para aumentar o controle sobre o conteúdo educativo das escolas, enquanto a publicização das notas desenvolve a competitividade entre alunos e escolas (AFONSO, 1999). Os *rankings* induzem efeitos de mercado, comparação e procura entre escolas públicas e privadas, e de quase mercado quando a compara-

ção é entre escolas públicas (AFONSO, 2009).

Ao longo dos anos o Estado-Avaliador passou por algumas fases, conseqüentemente, as políticas educacionais acompanharam essas mudanças. Conforme Afonso (2013), ele passou por duas fases e hoje se encontra na terceira.

A primeira fase do Estado-Avaliador é aquela onde os Estados ainda apresentavam maior autonomia relativa e a avaliação se identificava como aquela dos testes de larga escala nacionais. No Governo Reagan (1981-1989) nos Estados Unidos da América, por exemplo, serviu de base para aumentar o controle do Estado sobre a educação pública, reorganização curricular e ampliação das lógicas de competitividade.

‘A segunda fase, já nos anos 1990, é aquela marcada por maior presença da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), de diversas agências autônomas e privadas e pelo esforço de vários países em construir e fazer parte de um sistema de avaliação e comparação, inclusive aqueles países da periferia, seduzidos pela perspectiva da modernização que os leva a seguir os passos dos países centrais. Em nossa leitura, a OCDE passa a atuar como um partido internacional, a partir da construção do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)⁷ e da imposição de uma avaliação que se coloca

7 O PISA é uma avaliação mundial realizada com alunos do ensino básico. Segundo o seu site no sítio do INEP,

acima das especificidades e da agenda nacional. Essa organização sendo entendida como partido irradia um pensamento hegemônico na perspectiva de manutenção dos interesses das camadas dirigentes. Essa segunda fase marca a tentativa de um consenso ideológico sobre a necessidade da avaliação.

Afonso (1998) informa que, segundo a OCDE, as razões do interesse mundial na avaliação seriam: dispor de mão de obra qualificada e em clima de austeridade melhorar a qualidade da educação, com melhor uso dos recursos, e partilha de responsabilidades entre autoridades centrais e locais.

A terceira fase a qual Afonso (2013) se refere é nomeada por ele de Pós-Estado-Avaliador, que ocorre em meio a uma agudização da crise do capital vinculada à regulação da economia mundial e se caracteriza por uma privatização dos sistemas de avaliação. Essa colabora e coincide com uma mercantilização da educação, principalmente de nível superior, em contradição com um quadro de emergência com a organização de projetos contra-hegemônicos para a educação neste nível no espaço da sociedade civil. O Estado transfere então sua preocupação para o Ensino Básico público. Essa movimentação de propiciar a mercantilização é uma construção hegemônica de organismos internacionais, na intenção de dirigir as políticas públicas

tem como objetivo gerar indicadores para discussão da qualidade da educação de das políticas para esta nos países participantes.

de diversos países e garantir a reprodução do capital, ampliando o mercado de educação, bem como reorientando a formação da classe trabalhadora responsável materialmente por esta expansão.

Sob esse contexto, é possível afirmar que se construiu um consenso sobre a avaliação a partir da hegemonia das políticas do Estado-Avaliador, fazendo com que governos, inclusive que não estejam vinculados à direção política da Nova Direita, venham a aderir às avaliações sob a perspectiva da OCDE, Afonso (2009) explica assim esse consenso:

O fato é que, nas últimas décadas, pelo menos nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) foram ganhando uma certa imunidade às concepções político ideológicas dos governos, disseminando e homogeneizando muitos dos seus efeitos, como se essas mesmas políticas ganhassem o seu verdadeiro sentido situando-se acima das realidades culturais, políticas, econômicas e educacionais nacionais. Esta tendência, entre outras consequências, tem aumentado a eficácia legitimadora destas políticas, tornando mais difícil desocultar os interesses, demandas e funções que lhe subjazem (AFONSO, 2009, p. 17).

Ademais, é necessário se contrapor a essa lógica e apresentar formas de avaliação que atendam às reais demandas da população. Essas formas seriam contra-hegemônicas à direção política dada a avaliação pela dominação do pensamento da Nova direita. Afonso

(2013) nos dirá que “[...] um sistema de *accountability* democrático deve ser construído democraticamente e visar objectivos democráticos, o que significa que não se pode criar nenhum sistema tecnicamente asséptico ou politicamente neutro” (AFONSO, 2013, p. 24). É uma proposta contra-hegemônica em perspectiva democrática de avaliação que essa pesquisa se propõe a construir.

Compreendemos, então, o papel da direção política das organizações transnacionais, na hegemonia do pensamento neoliberal e neoconservador sob esses conceitos, apresentando muita força na esfera do convencimento e coerção, pois se por um lado apresentam as políticas de avaliação como solução para a efetividade das políticas educacionais, organismos internacionais como o Banco Mundial⁸ condicionam empréstimos à adoção de algumas dessas políticas. Nos parágrafos seguintes, apresentamos como essas organizações tem desenvolvido esse papel nas políticas educacionais dos países.

No cenário político de crise do capital – a partir da década de 1970 - e do período de reestruturação produtiva, com hegemonia do pensamento neoliberal e neoconservador, explicamos como as políticas educacionais foram alvo do movimento de Contrarreforma⁹

8 Organização de cinco instituições responsável por consultoria política e empréstimos a governos em países em desenvolvimento. Em seu endereço eletrônico, apresenta como objetivo a redução da pobreza e colaboração com o desenvolvimento desses países. Essa auto conceitualização será discutida nos parágrafos que seguem a partir das implicações e resultados de suas políticas para os países aderentes e para a reprodução do capital.

9 O pensamento hegemônico neoliberal utiliza a expressão Reforma do Estado, todavia, a expressão Reforma na literatura marxista apresenta

do Estado com vistas a garantir o ajuste necessário para a continuidade da expansão do capital, ainda que em um cenário de crise e a conseqüente exploração mais intensa do trabalho.

Discutimos agora como essas políticas são construídas fora da sociedade política, fora da esfera de governo dos Estados, mas por outros entes, que têm como papel garantir a direção da sociedade para a manutenção da ordem vigente. Especificamente, tratamos aqui do papel do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio (OMC) nas políticas educacionais dos diversos países, por considerar que já explanamos sobre a OCDE e a avaliação educacional nos parágrafos anteriores.

Retomamos aqui nossa tese de que essa estratégia de operar a direção da Contrarreforma do Estado a partir da educação tem duas dimensões centrais para a reprodução do capital: uma é sua a expansão por meio da mercantilização da educação; a outra é a de adequar a educação às demandas do capital para o novo tipo de trabalhador e trabalho que esse passa a exigir no contexto da reestruturação produtiva. Com foco nessa primeira dimensão, mas sem deixar de considerar que ambas são partes de um mesmo todo, tratamos também da segunda e em meio a essa, discorreremos primeiro sobre a OMC.

outro significado, que é de melhoria nas condições de vida da classe trabalhadora, porém sem atingir o núcleo central de suas demandas, que é o fim da exploração da classe. Nesse sentido uma ação política de retrocesso para os trabalhadores, tal qual é a perspectiva de Reforma do Estado, é tida como Contrarreforma. Essa discussão é central na obra de Rosa Luxemburgo Reforma ou Revolução. (LUXEMBURGO, 2010).

A OMC existe com objetivo não apenas de contribuir para liberalização dos mercados, mas também para regular o comércio no mundo. Em seu funcionamento, há a previsão do Acordo Geral de Comércio de Serviços (GATS), que consiste na tentativa de criar regras internacionais para liberalização do comércio de serviços. Segundo esse Acordo, alguns direitos, sob a ótica da legislação brasileira, como educação e saúde, são tratados como serviços (SILVA; GONZALEZ; BRUGRIER, 2008). Portanto, passível de comercialização, bem como dados os objetivos da OMC, espaço para uma maior liberalização.

Dessa forma, a OMC atende ao interesse dos países que querem exportar educação sob forma de serviço para lucrar com o que se pugna por uma abertura dos países para a inserção de capital estrangeiro na educação. Isso reduz a participação do setor público por admitir a participação do setor privado na condução da educação pública.

Silva, Gonzalez e Brugrier (2008), ao citar Haddad (2004), apontam duas grandes contrariedades ao tratamento comercial dado pela OMC à educação: a primeira destas é a de que ela tem papel essencial para o exercício de outros direitos e o bom funcionamento da democracia; a segunda é a de que a elaboração das políticas em educação é inseparável da liberdade que cada país tem de elaborar seu projeto de desenvolvimento humano, econômico e social conforme sua soberania nacional.

É importante destacar neste momento a já mencionada terceira fase do Estado-Avaliador, como

momento em que os investimentos públicos se concentram na educação básica enquanto se reduz o financiamento na educação superior, por esta recomendação advir das organizações internacionais comerciais e instituições financeiras justamente por ser uma área com grandes possibilidades de lucro para o setor privado.

O Banco Mundial, por sua vez, além de realizar os empréstimos financeiros aos países, é responsável na atual conjuntura pela difusão das políticas de cunho neoliberal que demandam o ajuste econômico que o pensamento hegemônico pugna, pois esse Banco “[...] é o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional” (SOARES, 1996, p. 15).

Os seus estatutos determinam que a influência dos países nas votações tem peso conforme seu aporte de capital no Banco. Dessa forma, segundo Soares (1996), desde sua origem os Estados Unidos têm grande influência na direção de suas políticas. Isso nos leva a acreditar que parte das demandas do Banco tem como objetivo final, não aparente, não declarado, atender às demandas do Estado supracitado, bem como as instituições e partidos que o dirigem.

O Banco Mundial foi transformado, pelos grandes capitais e pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, em gestor da crise do endividamento. O trabalho de Soares (1996) confirma esse apontamento ao apresentar relatórios do Banco Mundial e do Banco Central brasileiro, onde o percentual

dos recursos do Banco Mundial destinados ao ajuste e contrarreforma do Estado no setor público subiu de 8% para 16% entre 1983 em 1994 e, no Brasil, a participação em projetos de ajuste foi de 5% a 15,5 % entre 1980 e 1994.

Os programas de ajuste do Banco são bem conhecidos em nossa América Latina e tiveram como objetivo a garantia do pagamento da dívida pública, bem como adequar a estrutura econômica desses países às novas demandas de expansão do capital. Essas políticas resultaram na ampliação do nível das desigualdades nas nações da periferia e causaram impopularidade ao Banco.

Nesse sentido, desde o final dos anos 1980, o Banco tem alterado sua política, investindo e direcionando recursos para projetos da área social, na tentativa de legitimar suas ações e, simultaneamente alcançar outros objetivos, por exemplo, na educação:

No setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de “capital humano” adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação. Apesar do aumento significativo dos recursos para educação, como mostra o gráfico 2, a ausência de uma política consistente para área tem gerado críticas crescentes. (SOARES, 1996, p. 31, grifos do autor).

Ainda segundo a autora, o investimento do Banco em educação foi de 2998,7 milhões para 8209 milhões, de 4,9% para 9,2%. No Brasil, a participação setorial dos empréstimos aprovados para educação foi de 2% em 1987 para 29% em 1994.

É importante destacar que a concessão dos empréstimos não está condicionada apenas à possibilidade de seu pagamento ou crédito, mas apresenta uma série de outras exigências. Segundo Oliveira, Sousa e Arrais Neto (2008), no campo da educação, essas condições estão relacionadas à implementação por parte dos países de contrarreformas que permitam o investimento externo em educação superior e profissional, ou seja, conforme esses autores, o Banco tem voz nas políticas educacionais dos países.

A contribuição desses autores para essa pesquisa e campo de estudo, diante da área da Educação profissional, que está no cerne dessa obra, é de aproximar a relação entre as políticas do Banco Mundial e as políticas de Educação Profissional em nosso país:

Outro aspecto a destacar é o fato de que o banco não direciona os seus empréstimos para todas as modalidades e níveis de educação. O BM, alinhado à Teoria do Capital Humano, demonstra especial apreço pela educação profissional, uma vez que o investimento na formação de técnicos é considerado seguro, no sentido de que os egressos retribuem à sociedade o investimento feito, mediante a oferta de trabalho qualificado (OLIVEIRA; SOUSA; ARRAIS NETO, 2008, p. 190).

Montamos, então, um quadro histórico e conceitual que nos permite analisar e avaliar politicamente o PRONATEC, Programa no qual se insere a ação da política que é nosso objeto de estudo, qual seja, o PRONATEC Campo. Construimos, então, as seguintes mediações em direção à leitura de nosso objeto em uma totalidade concreta: em um momento político e social de reestruturação produtiva e contrarreformas do Estado face à necessidade de expansão do capital diante de sua crise orgânica iniciada na década de 1970, grupos políticos que detêm a hegemonia e o comando político internacional influenciam e coagem diversas nações, na perspectiva de aderirem às suas políticas educacionais, com foco na Educação Profissional. Essas políticas têm em vista tanto à expansão da concepção de educação enquanto serviço comum dentro do mercado, na condição de mercadoria, como também da formação de técnicos que atendam às demandas do novo processo produtivo.

Resta-nos agora, nessa seção, avaliar politicamente o PRONATEC, situando-o no contexto mencionado, começando nossa análise por uma reflexão sobre esse aspecto da qualificação profissional do trabalhador face às demandas do capital, dos grupos dirigentes.

2.3 O PRONATEC E A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 2000: UMA ESTREITA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO ESTREITA

As mudanças analisadas na subseção anterior, em que o padrão da reestruturação produtiva se apresenta enquanto hegemônico, exigiram uma nova forma de organização Estatal como também um novo perfil de trabalhador. No Brasil, onde o Estado historicamente é responsável por parte da formação dos trabalhadores através das políticas educacionais, aquele padrão incidirá diretamente numa perspectiva de mudança na formação dos trabalhadores, pressionada e acelerada pelos organismos internacionais.

O PRONATEC faz parte desse contexto e para que possamos discuti-lo é necessária uma breve discussão prévia sobre Qualificação Profissional no último circuito histórico¹⁰.

O paradigma da reestruturação produtiva para os processos de trabalho exigia um trabalhador distinto daquele do padrão fordista. Agora, não mais atomizado em uma única função, é solicitado ao trabalhador maior gerência da sua atividade, trabalho em equipe e um conhecimento maior dos processos produtivos. Essas exigências demandam agora não somente um conhecimento técnico sobre a atividade

10 Expressão utilizada por Frigotto em “Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI” (FRIGOTTO, 2011)

realizada, mas habilidades e capacidades cognitivas e de sociabilidade.

Nesse sentido, os processos de formação e qualificação dos trabalhadores foram também se adequando a esse novo modelo, o que na visão de Sales (2012), ocorre por meio de uma cobrança maior ao sistema educacional, solicitando uma capacitação que, ao mesmo tempo em que é geral, é paradoxalmente específica. Isso, para Cardozo (2008), vai configurar uma transformação do padrão de qualificação do fordismo para o de competência.

Ainda conforme Cardozo (2008), esse modelo de competência “[...] possibilitaria associar as qualidades requeridas dos indivíduos e as formas de cooperação intersubjetiva características dos novos paradigmas produtivos” (CARDOZO, 2008, p. 170).

Essa nova formação tem ainda como pano de fundo um cenário de forte desemprego estrutural e de precarização dos serviços públicos. É importante lembrar que um dos traços marcantes do novo paradigma é o avanço tecnológico, que possibilitou a financeirização e a deslocalização de muitas empresas, fazendo com que muitas destas se movimentassem para locais com pouca tradição de luta dos trabalhadores em busca de força de trabalho barata, com poucas garantias trabalhistas. Isso reduz os postos de trabalho devido à inserção de nova maquinaria, bem como formas de trabalho humano que aglutinavam funções.

Em meio a esse cenário, a tese hegemônica sobre os processos de qualificação foi a da requalificação

(SALES, 2012), que aponta que o atual processo produtivo está aumentando a qualificação média da força de trabalho, apesar do quadro de desemprego. A tese sustenta também que, apesar da retirada de alguns postos de trabalho, a requalificação por parte do trabalhador irá inserir o mesmo em outra atividade que será demandada pela nova cadeia produtiva.

Essa perspectiva não leva em conta que a questão do desemprego estrutural¹¹ tem outras raízes, estruturais, que vão além da qualificação; por outro lado, é coerente com a teoria que a embasa, a do capital humano (SCHULTZ, 1973), a qual, também na sua origem, não levava em conta questões importantes, tais como: subordinação comercial dos países periféricos, a existência ainda de colônias sendo saqueadas pelos países centrais e o próprio cenário macroeconômico em que se inseriam os Estados Unidos – país base da pesquisa em que se funda essa teoria.

Cabe aqui um breve parênteses para explicar a Teoria do Capital Humano, uma vez que ela será retomada durante a obra. Schultz (1973) compreende que o investimento em capital humano é a explicação para o resíduo resultante da equação entre aumento do capital e do trabalho, que refletia na diferença de desenvolvimento entre países diante dos aumentos ocorridos na produção através de acréscimos de terras, homens-

11 Para Meszaros (2011), o novo padrão de desemprego não é mais uma simples condição da modernização capitalista, ou tendência do processo de reprodução do capital, mas sim uma “[...] contradição fundamental do modo de produção capitalista como um todo” (MESZAROS, 2011, p. 69), que demonstra o aprofundamento da crise estrutural do capital.

-hora e capital físico reproduzível, ou seja, o que faria um país ser mais desenvolvido e rico seria sua capacidade de investir em capital humano. Com isso, a teoria tem foco na meritocracia e responsabilização dos sujeitos, enquanto explicaria também a rápida recuperação de vários países devastados no pós-guerra, o porquê dos países pobres a despeito do recebimento de recursos externos continuarem na pobreza (maior investimento em capital físico que humano, que se torna limitativo ao seu crescimento), bem como o aumento inexplicado dos ganhos reais dos trabalhadores.

Voltando à questão do desemprego estrutural, sua relação com a formação humana e a tese da requalificação, a já mencionada desconsideração das profundas raízes do desemprego estrutural e a defesa da qualificação como forma de superar o desemprego, essa apresenta outra função importante para a tese em discussão, dentro da irradiação da ideologia neoliberal, qual seja: a transferência da responsabilidade do emprego para o trabalhador, que passa agora a ter que manter-se constantemente qualificado e se requalificar para manter sua condição de empregabilidade¹² para assim garantir trabalho. Nesses termos:

Tal inflexão, em direção à tese da requalificação, passou a embasar o novo discurso educacional do capitalismo, inclusive no Brasil, e possibilitou à educação profissional, em especial a de nível bá-

12 “Os desempregados, além de assumirem a culpa pela situação de ser sem-emprego, são encorajados a usar a criatividade para inventar o próprio trabalho” (CARDOZO, 2008, p. 177)

sico, ascender a uma posição de destaque transformando-se nas poucas alternativas possíveis de ação do Estado para conter o avanço do desemprego no uso da força de trabalho (SALES, 2012, p. 54).

Dessa forma, o novo modelo de formação das competências atende não apenas às demandas do capital no sentido de preparar o trabalhador para o novo perfil que o processo produtivo atual passou a exigir, mas também para ampliar o ideal e a perspectiva individualista, ao criar um ambiente de competitividade, haja vista que, num quadro de desemprego estrutural, nem todos terão emprego. Sendo assim, formar para a empregabilidade é formar também para a competitividade e formar para o desemprego.

Concordamos então, com os estudos de Cardozo (2008), que nos apontam a seguinte perspectiva:

Assim, formar para a empregabilidade significa também formar para o trabalho precário e para o desemprego numa lógica que transforma a dupla trabalho / falta de trabalho numa união inseparável, visto que a acumulação capitalista produz constantemente, em proporção à sua intensidade e à sua expansão, uma população excedente, supérflua e desprovida de meios materiais e de meios de procurar trabalho (CARDOZO, 2008, p. 174).

Nessa linha de raciocínio, Zyzek (2012), ao discutir a categorização dos trabalhadores, conforme Jameson (2011), fala que os desempregados deixaram de ser apenas um exército de reserva, pois apresentam

novas qualidades como forma de sustentação e faz a seguinte ressalva:

[...] a categoria dos ‘anteriormente empregados’ deveria ser complementada pelo seu oposto, aqueles que foram educados sem nenhuma chance de encontrar emprego: toda uma geração de estudantes quase não tem chance de conseguir um emprego em sua área, o que leva a um protesto em massa; e a pior maneira de resolver essa lacuna é subordinar a educação diretamente às demandas do mercado - se não por outra razão, isso ocorre porque a dinâmica do mercado torna ‘obsoleta’ a educação dada nas universidades. (ZYZEK, 2012, p. 15, grifos do autor).

A assunção da tese da pedagogia das competências com vistas à empregabilidade demonstra o ideário do mercado como perspectiva educacional do Estado, que nos aproxima mais uma vez dos estudos de Estado em Gramsci, nos quais os grupos hegemônicos para reprodução da sua dominação disputam instituições no terreno da sociedade civil, como a escola, para a reprodução de sua dominação sobre os trabalhadores, disputando também a concepção de formação desses.

É importante ressaltar que, apesar desta ser a perspectiva hegemônica sobre a formação dos trabalhadores, existe uma disputa, com base no conflito de classes, o que chamamos anteriormente de guerra de posição, disputa do conteúdo e concepção dessa formação da classe trabalhadora. Nessa luta há também um campo que defende uma formação com vistas à

emancipação da classe-que-vive-do-trabalho¹³, o campo contra-hegemônico que iremos apresentar no decorrer desse trabalho.

O materialismo-histórico e dialético, que é base para a construção dessa pesquisa, compreende também que o trabalho é o responsável pelo salto ontológico do humano de ser natural para social. Nesse sentido, o trabalho é também educativo. O trabalho enquanto formador humano “[...] cumpre a função de reconstituição de identidades e potencialidades humanas” (CAMPOS, p. 57), uma vez que o desenvolvimento humano não cessa ao longo da vida. A tese da requalificação e sua conseqüente formação para empregabilidade e competitividade foram assumidas enquanto perspectiva de Estado também no Brasil, que passou a adequar suas políticas educacionais à luz da pedagogia das competências¹⁴ e suas políticas de emprego às políticas de qualificação para o trabalho. Chamaremos esse tipo de formação, por ora conceituada, de formação estreita em alusão a metáfora utilizada por Freitas (1992) ao tratar da “torneira da instrução”. Nesse sentido, o circuito histórico dos anos 2000, que se inicia em 2003, herda políticas do governo Fernando Henrique Cardoso, bem como o PNE 2001 – 2010, com alinhamento às demandas do mercado.

13 Expressão utilizada por Ricardo Antunes, em que ele amplia o conceito de classe trabalhadora para todos aqueles que vivem a partir do trabalho como estudantes, desempregados, trabalhadores informais.

14 Para aprofundar o assunto, sugerimos os estudos de Ramos (2001).

A marca das políticas de formação dos trabalhadores desse período, década de 1990, foram os cursos de curta duração, em modalidades não formais e sem o compromisso com a elevação da escolaridade, sendo esta última uma demanda histórica da sociedade brasileira. Nesse período, a dualidade histórica que marca a oferta educacional em nosso país fora ampliada, diante da separação do Ensino Profissional da Educação Básica através do Decreto nº 2.208/1997, que impedia a integração entre estes.

Ao tratar desse período histórico, Silva (2015) nos retoma a relação entre o Banco Mundial e a agenda das Políticas Educacionais no Brasil, ao afirmar que quando da emissão do Decreto nº 2.208/1997, o então presidente negociou empréstimo com o objetivo de financiar a reforma da educação profissional, atendendo ao PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) via instituições privadas de educação e rumo à privatização da Rede Federal. (SILVA, 2015).

Quando o Presidente Luís Inácio Lula da Silva assumiu, ainda estava em vigência o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), criado em 1995, como parte da política pública de trabalho e renda, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de ações de qualificação e requalificação visando a empregabilidade, a elevação da produtividade e a competitividade da economia nacional (NASCIMENTO; MORAES, 2006).

Os estudos de Nascimento e Moraes (2006) que pesquisaram a efetividade do PLANFOR, por meio de

um dos seus Planos Estaduais de Qualificação (PEQ), observam a perspectiva geral descentralizadora do governo naquele período e trazem como exemplo o Estado do Maranhão, onde 25% dos egressos do PEQ passaram a trabalhar como autônomos e 46% destes em emprego sem carteira assinada, o que se traduz em engajamento de forças precárias de ocupação.

Como bem mencionado, o governo que abre o circuito histórico dos anos 2000, herda do anterior, além do PLANFOR, um PNE, com vigência de 10 anos, todo construído em um período de forte influência do ideário neoliberal. Esse compreende que a educação profissional deve se adequar às demandas do capital e dar condições de competitividade e produtividade aos trabalhadores para sua inserção no mercado de trabalho. Esse foi construído também para ampliação da descentralização e parcerias com entidades privadas.

Apesar de uma mudança de perspectiva com a compreensão de uma Educação Profissional como direito, da necessidade de atrelar esta formação à elevação da escolaridade, consubstanciado na revogação do Decreto nº 2.208/1997 e edição do Decreto nº 5.154/2004, o circuito histórico dos anos 2000 é marcado por avanços e retrocessos no âmbito da formação profissional, ou como diria Moura (2013a), por movimentos contraditórios. Nesse contexto se ancora a gênese do PRONATEC.

Para Sales (2012), nos deparamos com um contexto de conversões das políticas, isto é, a conversão de políticas de trabalho por de escolarização e subs-

tituição da proteção social por políticas de formação profissional, com a perspectiva de enfrentar os riscos sociais provocados pelo desemprego, ao passo “[...] em que a intensificação da educação profissional desempenharia um papel importante na diminuição do desemprego, com a adequação da oferta de trabalho às novas exigências das empresas” (SALES, 2012, p. 54).

O PRONATEC foi criado pelo Governo Federal em 2011, através da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, tendo como objetivo central ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Dessa forma, se propôs a aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional. No discurso oficial o programa visa, através da formação ofertada por seus cursos, proporcionar a inserção de pessoas no mercado de trabalho¹⁵. Essa racionalidade traz consigo a concepção de que o valor da educação está na sua instrumentalidade, formar para o mercado, confundindo, então, trabalho com emprego, deixando de lado o sentido ontológico do trabalho para assumir, assim, apenas o seu sentido histórico.

Cumpre-nos ressaltar e lembrar que, na sociedade capitalista, sob a égide da hegemonia neoliberal, não existe a perspectiva de emprego para todos. Nesse

15 “[...] homens, mulheres, jovens, trabalhadores, pequenos empreendedores, têm mais chance de conseguir um emprego, melhorar seu negócio ou progredir na sua carreira se tiverem capacitação profissional. Foi para dar oportunidade aos brasileiros de melhorar sua formação profissional que nós criamos, no início de meu governo, o PRONATEC.” Programa de rádio: café com a presidente, 2014.

momento se assume o conceito de empregabilidade como base ideológica do PRONATEC em estudo. O emprego tem então uma transferência de responsabilidade, indo do coletivo, do Estado, empresas e sociedade, para o trabalhador de forma individual (MOURA, 2013b). Assim, vai se construindo um imaginário de que o trabalhador terá um emprego conforme seu grau de formação.

A Lei de criação do PRONATEC também possibilita investimentos do governo federal não somente em suas instituições públicas, mas também nas instituições do Sistema S¹⁶ e instituições privadas, o que retira do seu controle a execução desses recursos, bem como a própria formação, o que pode configurar indiretamente uma privatização da oferta pública da educação.

É necessário identificar o aporte desses investimentos e até que ponto eles podem configurar efetivamente uma privatização do ensino público, diante do que isso representa na disputa de um modelo de escola, dentro da disputa de um modelo de sociedade, na perspectiva da hegemonia, conforme estudos em Gramsci (1980).

Oliveira e Menezes (2016) apresentaram um relatório de pesquisas sobre a disputa por financiamento através do PRONATEC. Segundo estas, o Sistema S teve uma reviravolta com o PRONATEC, diante da dis-

16 Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial SENAC; Serviço Social do Comércio - SESC; Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo SESCOOP; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Serviço Social da Indústria - SESI; Serviço Social de Transporte - SEST; Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE.

pensa da formalização de acordos ou convênios para essas instituições, garantindo acesso direto ao fundo público “[...] vale registrar o fato de que, somente no ano de 2012, de acordo com o relatório de gestão do MEC, foram habilitadas 339 unidades de ensino, sendo que 85 são privadas e 254 do Sistema S.” (OLIVEIRA; MENEZES, 2016, p. 231). É importante frisar que, apesar de a lei de criação já prever o repasse de recursos para o Sistema S, que são entidades que administraram o recurso público de forma privada, sem uso de licitação ou outras exigências, o repasse de recursos às instituições privadas só fora positivado a partir da Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013, que acrescentou o Art. 6º-A à lei do PRONATEC:

A execução do Pronatec poderá ser realizada por meio da concessão das bolsas-formação de que trata a alínea a do inciso IV do caput do art. 4º aos estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio, nas formas e modalidades definidas em ato do Ministro de Estado da Educação. (BRASIL, 2013a).

No que tange o aporte desses recursos, o trabalho dissertativo de Melo (2015), que trata justamente da perspectiva da expansão e privatização da Educação Profissional no Brasil com foco no PRONATEC, nos apresenta importantes dados extraídos do Relatório Anual de Contas/2013 pela Controladoria Geral da União (CGU) na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC):

As transferências de 2011 a 2014 às instituições ofertantes do Pronatec somam 6.455.688.267,27 bilhões de reais. Desse montante, 1. 737.627.276,95 destinam-se a esfera pública e 4.718.060.990,32 à esfera privada, ou seja, 73% do recurso designado ao Pronatec está direcionado ao capital privado, e apenas 27% enviado à oferta pública (MELO, 2015, p.102).

Com base nesses dados, é possível compreender a importância do PRONATEC para a reprodução do capital em uma de suas dimensões, que é a do financiamento e a face da privatização da Educação Profissional, bem distinta daquela iniciada nos anos 1990, pois, se naquele período, a reprodução do capital exigia que o governo abrisse mão de atividades econômicas e direitos para que estes fossem explorados na forma de serviço pelo capital, agora este, dada a agudização das suas crises, necessita também de financiamento direto por parte do governo, para garantir o consumo e a lucratividade.

Tal perspectiva demonstra o que Sara Grane-man, em sua tese sobre a Latinoamericanização da Europa, chamou de privatização do fundo público, que ao reduzir o orçamento, converte-se em políticas de austeridade que recaem sobre a classe trabalhadora. Em entrevista ao *site* da Escola Politécnica da Fiocruz, ela detalhou essa análise:

Diante desse cenário, há que se utilizar mais do que nunca o fundo público. Nunca na história foi tão absolutamente claro pela análise do fundo público que

esse é um Estado de classe. A burguesia se repropria daqueles fundos que antes tinham alguma destinação para o trabalhador. De que forma? Reduzindo os recursos destinados à política social de modo direto: essa é condição para abrir novas frentes de acumulação, na previdência privada, na educação privada... Só que, ao mesmo tempo, esses novos campos de acumulação não têm gente que possa consumir esses serviços. Não dá para consumir essas mercadorias em quantidades de modo a garantir uma lucratividade média elevada. Você forma o maior conglomerado de ensino privado superior no Brasil mas à custa de financiamento público para que os estudantes frequentem essas universidades. Então, o fundo público, transferido assim, parece até que é outra forma de direito. O menino que tem a bolsa, que vai lá para o Prouni, acha que isso é um direito. (GUILMARÃES, 2015).

Analisar o aporte de recursos públicos do PRO-NATEC nos remete a outra questão central, no cerne da disputa por hegemonia e dominação em nossa sociedade: a aprovação do PNE 2014-2024, que teve como centralidade o acirramento dos seus debates sobre a ampliação do montante do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro para educação, onde o campo contra-hegemônico vinha construindo junto à sociedade uma proposta de destinação de 10% do PIB para a educação pública, enquanto o campo hegemônico defendeu, até a sua vitória legislativa, a supressão do termo público, possibilitando o investimento destes recursos públicos na esfera privada.

A análise do PNE cumpre uma importante etapa da avaliação política do PRONATEC, por ser aquele que, segundo Cotta (1998), implica na análise da relação entre política com o Plano enquanto intervenções públicas, uma vez que estas não existem de forma isolada, o que as assemelha às análises de níveis de totalidade do materialismo-histórico e dialético. Ainda sobre o PNE 2014-2024, é importante destacar que, dentre as estratégias do PNE vigente, estão as estratégias 8.4 e 11.7, que tratam de:

8.4) expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados; [...] 11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior (BRASIL, 2014a).

Nesse sentido, situando o PRONATEC, enquanto programa parte do PNE, apesar da sua aprovação e execução ser anterior à vigência deste último, concluímos que ele cumpre um papel central para a reprodução e ampliação do capital, qual seja: a privatização mascarada da educação profissional brasileira, pela transferência de recursos públicos para a esfera privada. Mas este é apenas um dos objetivos (agenda) implícitos do Programa, pois é possível, ainda, identificar outros.

Quanto à oferta dos cursos do PRONATEC, segundo o Guia de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e o Catálogo Nacional de cursos Técnicos, documentos que referenciam a oferta de tais cursos, tivemos, para 2014, o seguinte panorama: 220 opções de cursos técnicos, que apresentam em média carga horária de 1200 horas; e 646 horas de Formação Inicial Continuada, os quais tem em sua maioria carga horária de 160 horas (BRASIL, 2013b).

Recorreremos mais uma vez à pesquisa de Melo (2015) para exemplificarmos a dimensão da oferta dos cursos FIC no universo da oferta geral do PRONATEC, no qual, segundo o próprio MEC, “[...] dos mais de 8 milhões de matrículas já realizadas pelo Pronatec, cerca de 30% foram realizadas em cursos técnicos e o restante em curso de formação inicial e continuada” (MELO, 2015). Percebemos então que, o grande foco está para os cursos de formação mais rápida e com a maior quantidade de matrículas, uma formação em massa, com baixa especialidade, que vai desde “cuidador de idoso” a “conferente de carga”, passando por “embalador” e “frentista” (BRASIL, 2013b).

Dessa forma, o PRONATEC se aproxima das políticas de formação profissional dos anos 1990, período em que estava à frente da presidência do Brasil Fernando Henrique Cardoso, imerso em um projeto neoliberal, como já apresentamos.

Assim, segundo Moura (2013), há um movimento contraditório de um governo que apresentava alguns avanços na sua proposta educacional, inclusive na edu-

cação profissional, como por exemplo, na perspectiva de aproximar essa oferta da elevação de escolaridade. Isso se confirma com a centralidade do Pronatec como política de Educação Profissional em nosso país e sua predominância em cursos FIC, o que faz perder de vista a perspectiva de avanço de escolaridade.

Silva, Souza e Moura (2016) apontam que essa materialização do PRONATEC com base nos FIC se contrapõe às demandas históricas da classe trabalhadora brasileira, ampliando a dualidade histórica de nossa educação:

[...] observa-se que a proposta da chamada democratização da educação profissional via Pronatec se assenta em ações que têm bases históricas direcionadas para o oferecimento de um modelo que retoma e reforça a dualidade estrutural da educação. Isso quer dizer que a ampliação da educação profissional proposta no Pronatec, principalmente no que concerne aos cursos de qualificação profissional desarticulados da elevação da escolaridade, caminha num sentido oposto ao que classe trabalhadora brasileira organizada anseia há bastante tempo. Daí evidenciar o atendimento aos segmentos hegemônicos da sociedade brasileira, ou seja, aos grandes empresários (SILVA; SOUZA; MOURA, 2016, p. 157).

Esse programa se constitui numa involução por sua concepção de formação diretamente voltada apenas para o mercado de trabalho. Isso ocorre com o oferecimento de cursos rápidos, totalmente voltados para o desenvolvimento de habilidades objetivas e limitadas

que visam qualificar profissionais para serem contratados com vínculos temporários. Esses cursos são predominantemente ofertados em instituições privadas de educação.

Parte dessa proposta justifica-se pelo discurso oficial do governo de que há um apagão de “mão de obra qualificada” e é necessário formar rapidamente trabalhadores para atender às necessidades imediatas deste mercado de trabalho, como demonstra em entrevista, o representante do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, que coordena o PRONATEC Brasil Maior (GUIMARÃES, 2014), discurso esse desmistificado por sociólogos como Ruy Braga, que afirma:

[...] não pode falar em apagão de mão de obra quando 43% da população economicamente ativa, continua na informalidade. As empresas têm um excedente populacional, uma massa de supranumerários acantonados nessa informalidade gigantesca, à sua disposição (GUIMARÃES, 2014).

O PRONATEC foi apresentado como prioridade do governo Dilma (2010-2016) no que diz respeito a investimentos na educação, com a própria presidenta, no programa matinal “Café com a Presidenta”, apresentando o número de 14 bilhões de reais com mais de 6 milhões de inscritos, o que representa aproximados 15% de todo orçamento de 2014 do Ministério da Educação (BRASIL, 2014b).

Em seu discurso, a presidenta na época ainda afirma que através desse Programa estariam “[...] se formando um grande número de brasileiros mais bem preparados para construir seus sonhos de um futuro melhor” (BRASIL, 2014b). Um programa que apresenta tamanha importância e destina tantos investimentos à educação brasileira carece de uma análise mais profunda dos seus objetivos, métodos e resultados. Em consulta ao Serviço de informação do Cidadão, através de seu sistema eletrônico, e-Sic (ANEXO A), recebemos outra perspectiva de valores, que não condizem nem com esses dados apresentados acima pela Presidenta na época, nem com os de Melo (2015). Isso nos leva à conclusão de que o Programa não tem o adequado monitoramento, o que é um dos gargalos das políticas públicas sociais no Brasil, conforme observam os estudos de Azevedo (2010).

Nesse sentido, apresentaremos nos quadros 1, 2 e 3: Transferências anuais às instituições ofertantes, 2011 a maio/2014 conforme relatório de Gestão do MEC; Transferências anuais às instituições ofertantes, 2011 a 2014 conforme E-SIC; e Transferências anuais às instituições ofertantes, 2011 a 2015 conforme e-SIC, com informações do próprio governo federal, para demonstrar a incompatibilidade dos dados por este apresentado. Isso nos levou à conclusão do monitoramento inadequado, bem como da pouca confiabilidade nos dados provenientes deste.

Quadro 1 - Transferências anuais às instituições ofertantes, 2011 a maio/2014 conforme relatório de Gestão do MEC.

REDE DE ENSINO	2011	2012	2013	2014	TOTAL POR REDE DE ENSINO
Sistema S	208.261.704,50	1.054.161.444,18	2.065.021.070,00	1.200.822.145,00	4.528.266.363,68
Rede Federal	39.827.005,00	338.789.930,90	742.501.736,80	193.924.454,25	1.315.043.126,95
Rede Estadual	-	92.648.000,00	228.482.150,00	83.393.000,00	404.523.150,00
Rede Municipal	-	-	14.681.000,00	3.380.000,00	18.061.000,00
Rede Pública	39.827.005,00	431.437.930,90	985.664.886,80	280.697.454,25	1.737.627.276,95
Rede Privada	-	-	51.681.163,63	138.113.463,01	189.794.626,64
Total Anual	248.088.709,50	1.485.599.375,08	3.102.367.120,43	1.619.633.062,26	6.455.688.267,27

Fonte: Melo (2015).

Quadro 2 - Transferências anuais às instituições ofertantes, 2011 a 2014 conforme E-SIC.

REDE DE ENSINO	2011	2012	2013	201417	TOTAL POR REDE DE ENSINO
Sistema S	442.123.921,50	1.016.844.860,00	2.065.021.070,00	1.251.771.577,00	4.775.761.428,50
Rede Pública	1.348.159.983,85	1.764.205.187,97	1.809.276.398,87	3.407.809.523,63	8.329.451.094,32
Rede Privada	-	-	53.187.477,18	841.600.000,00	894.787.477,18
Total Anual	1.790.283.905,35	2.781.050.047,97	3.927.484.946,05	5.501.181.100,63	14.000.000.000,00

Fonte: Elaboração própria em 2017, com dados fornecidos pelo sistema e-SIC (ANEXO A).

Quadro 3 - Transferências anuais às instituições ofertantes, 2011 a 2015 conforme E-SIC¹⁷.

2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
1.994.056.785,76	3.448.902.827,85	4.440.932.682,11	5.234.947.375,10	4.674.071.695,49	4.674.071.695,49

Fonte: Elaboração própria em 2017, com dados fornecidos pelo sistema e-SIC (ANEXO B).

17 Na consulta mais recente, o Ministério informou que os dados estão categorizados de forma total no sistema não sendo possível categorizá-los pela natureza da instituição - pública ou privada, como for a solicitado, todavia, nos anos anteriores os dados foram fornecidos de forma separada.

A análise dos Quadros 1, 2 e 3 torna possível perceber que as linhas referentes aos valores totais anuais não possuem nenhuma correspondência entre si, bem como os dados referentes ao ano de 2011 apresentam uma disparidade muito grande entre os quadros, o que é algo grave, pois se trata de recursos públicos transferidos, em sua boa parte, à esfera privada, ou seja, além das contrariedades já apresentadas nesse trabalho, no que se refere a esse acesso ao fundo público por parte dos entes privados, tal acesso é feito sem a adequada transparência exigida pela legislação, bem como sem monitoramento que possibilite uma adequada avaliação dos recursos públicos investidos.

Precede a essa questão, ao analisar os quadros 1, 2 e 3, o alto montante de recursos transferidos à esfera privada, o que corrobora a tese do PRONATEC enquanto espaço de privatização da Educação Profissional.

Observando ainda a centralidade da oferta dos cursos FIC e a tipologia dos cursos propostos, através do catálogo de cursos já mencionado, é possível compreender, a partir do discurso oficial e da materialização do PRONATEC, que as concepções educacionais que orientam atualmente as políticas federais para a educação profissional tem como base a teoria do capital humano e a tese da requalificação, ao divulgar que com a qualificação do trabalhador essa política pública permite sua inserção e reinserção no mercado de trabalho.

É preciso nos perguntar também se o PRONATEC ao menos atinge os objetivos a que se propõe, ou seja, insere os seus egressos no mercado de trabalho, traba-

lhadores até então marginalizados socialmente, mas o programa não apresenta esses dados em nenhum espaço oficial ou propaganda. Todavia, em pesquisa por estudos recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017a), confirmamos que quase metade dos pesquisados concluintes do PRONATEC estão desempregados, inclusive, comparando às pessoas que não tiveram vínculo com o programa, à taxa de desocupação dos concluintes do Programa é ainda maior, conforme mostra a Tabela 1:

Tabela 1 - Situação de ocupação das pessoas que frequentaram anteriormente cursos de qualificação segundo a vinculação ao PRONATEC no Brasil em 2014.

DISTRIBUIÇÃO DAS PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE QUE FREQUENTARAM ANTERIORMENTE CURSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL (OU DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA), INICIADO A PARTIR DE 2011 (%)		
	Situação de ocupação na semana de referência	
	Ocupadas	Não ocupadas
Total	73,5	26,5
Vinculação ao PRONATEC		
Era vinculado	58,6	41,4
Não era vinculado	76,1	23,9
Não sabiam	70,3	29,7
Fonte: IBGE (2017a).		

No âmbito mais geral, analisando a taxa de desocupação geral da população brasileira, ela só tem aumentado desde 2011¹⁸ (IBGE, 2017b), quando se iniciaram às atividades vinculadas ao PRONATEC, o que nos aponta a dimensão da perspectiva ideológica do discurso do Programa e nos faz retomar a crítica

¹⁸ A taxa de desocupação foi de 7,9% da população em 2012, para 13,7% em 2017.

ao discurso da formação para empregabilidade frente a um cenário de desemprego estrutural. Meszáros (2011), ao discorrer sobre as tendências do que chama de crise estrutural do capital, discute o novo padrão de desemprego emergente como uma contradição necessária à reprodução do capital no estágio em que nos encontramos de aprofundamento dessa crise. Nesse sentido, desfazendo a relação ideologizada entre formação, emprego e desenvolvimento econômico, ele diz:

Como resultado dessa tendência, o problema não mais restringe à difícil situação dos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores altamente qualificados, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos - e cada vez mais raros - empregos disponíveis. (MESZARÓS, 2011, p. 69).

É importante lembrar que a perspectiva educacional do PRONATEC desconsidera a relevância que a educação, enquanto direito público, representa para a população brasileira. O que nominamos no presente trabalho de campo contra-hegemônico tem se contraposto ao Programa em discussão por apresentar outra perspectiva de Educação Profissional, que é a de que o homem produz sua existência por meio do trabalho e não há sociedade sem trabalho e sem educação (KONDER, 2000). Assim, o processo no qual os trabalhadores serão formados para a produção de existência, onde seu trabalho se volta para a produção de bens e

serviços necessários socialmente, será a educação profissional (RAMOS, 2013).

Retomemos à perspectiva da disputa por hegemonia no âmbito da sociedade civil, na concepção de Estado de Gramsci, para verificarmos que esta admite que a escola possa ser um instrumento para a classe trabalhadora organizar-se e buscar a conquista da hegemonia, através de uma trajetória de conscientização, até superar o atual modelo de sociedade. Na análise da escola profissional no sistema de ensino italiano, o autor criticava a divisão entre a escola clássica e profissional, que se destinava à classe trabalhadora e tinha um caráter pragmático, voltado à submissão e exploração destes pelo capital, enquanto a aquela era destinada à classe Dominante, com ensino humanista destinado a comandar e governar a sociedade capitalista e compor os cargos da administração estatal (GRAMSCI, 1991). Com essas, críticas estreitamos mais ainda a relação dos nossos estudos sobre Estado em Gramsci com as políticas públicas voltadas à educação profissional no Brasil que culminam no PRONATEC.

Kuenzer (2007), que analisa a trajetória da educação profissional no Brasil, avaliando a dualidade estrutural e a correspondência entre cada classe social e tipo de escola oferecida (escolas propedêuticas e profissionais), mostra que tal relação amplia as diferenças de classe. Para a autora: “[...] a dualidade só será superada se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e força de trabalho” (KUENZER, 2007, p. 1162). Outros pesquisadores, como Saviani

(1989) apontam para um norte em que a integração do ensino propedêutico e a educação profissional constituem um marco importante para a construção do ser social que será capaz de buscar uma sociedade onde existam condições igualitárias para todos. Para que isso ocorra, será necessária uma escola que integre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ou seja, que tenha como base a politecnia nos termos de Saviani:

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. [...] desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 1989, p.17).

Partindo dessas lições, bem como analisando a trajetória das políticas de Educação Profissional no Brasil a partir das pesquisas de Kuenzer (2007) e Lima Filho (1989), entendemos que não se deve confundir trabalho como princípio educativo com educação para inserção no mercado de trabalho. Aproximamos-nos, então, de Ramos (2004), que nos traz a importante observação de que o trabalho pode ser assumido como

princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Se do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à lógica da mercadoria, se resume o trabalho ao mero emprego, na ótica do trabalhador, é através da formação que sujeito compreenderá o processo inerente às contradições da sociedade capitalista e as possibilidades de transformação do meio social no qual convive.

Após analisar tal trajetória e situado os momentos políticos do nosso país nos tópicos anteriores, compreendemos os objetivos que se apresentam por trás do discurso oficial da instituição do PRONATEC. Observamos que ganha espaço o discurso de que há um apagão de mão-de-obra qualificada e, dessa forma, é necessário formar mão-de-obra rápida para atender às necessidades do mercado, o que serve para justificar o fato do PRONATEC ter como carro chefe cursos com baixa carga-horária, que impossibilitam uma formação baseada nos princípios supramencionados.

Os estudos de Moura (2013a) que abordam os movimentos da educação profissional no Brasil nos anos 2000 apontam que, apesar dos já citados avanços com a expansão da rede federal de educação e do retorno da possibilidade de integração do Ensino Médio com o Profissional, a partir da mudança da legislação (Decreto nº 5154 de 2004), a criação de uma série de programas, tais como: Programa Universidade para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e PRONATEC apontam para a mercantilização da educação, isto é, o governo federal passa a desti-

nar verba pública para entidades privadas, repassando também às entidades patronais a incumbência de formar os estudantes da rede pública de ensino, com financiamento público, e com a lógica formativa ancorada em matrizes de cunho mercantil, como observa Moura (2013a).

Com base nos dados já apresentados, bem como situando a política no conflito histórico-social do Brasil e da sociedade mundial, deparamo-nos com dois problemas centrais do PRONATEC que se imbricam dialeticamente. O primeiro é a sua concepção de educação, consubstanciada no fenômeno da oferta dos cursos FIC. Esses aligeirados e fundamentados na teoria do capital humano, com vistas à empregabilidade, que tem como consequência o aprofundamento do caráter dual da oferta educacional em nosso país, o que corresponde a uma ampliação das desigualdades sociais. Educação pobre para pessoas pobres.

O segundo problema é o montante de recursos transferidos da esfera pública para a privada a partir do Programa, o que permite caracterizá-lo como uma ferramenta de privatização da educação profissional no Brasil. Esse problema repercute no primeiro, pois, ao repassar recursos para a iniciativa privada, o Estado abre mão do seu projeto de formação humana e de desenvolvimento econômico, terceirizando-o e dando carta branca para a esfera privada formar os trabalhadores conforme sua concepção e interesse. Nos termos de Melo (2015):

[...] o Estado atende duplamente às necessidades do empresariado. Primeiro qualifica minimamente os trabalhadores para atender às demandas do mercado e, segundo, reduz os custos do empresariado com a qualificação profissional (MELO, 2015, p. 92).

Ainda sobre essa dupla consequência do repasse dos recursos financeiros, tanto no que implica enquanto ação e enquanto omissão, nos polos positivo e negativo da ação, Oliveira e Menezes (2016) afirmam que:

[...] esse repasse de recursos financeiros da União às empresas privadas, visando à qualificação de seus trabalhadores, constitui intervenção direta do Estado não somente na reprodução da força de trabalho, mas também na reprodução do capital, livrando parte do capital particular da empresa para outros investimentos (OLIVEIRA; MENEZES, 2016, p. 231).

No início dessa seção, na subseção referente à análise do Estado, efetuamos a avaliação e análise do Programa refletindo se este é elemento de manutenção da direção de um grupo hegemônico ou se é impressão das lutas da classe trabalhadora numa disputa por hegemonia. Ou seja, qual a concepção de Estado que está por trás dele, sob a ótica dos nossos estudos em Gramsci, quais os atores que, fora dos organismos estatais, influenciaram na construção dessa política? Nessa perspectiva, para qual direção aponta esta política no processo de contradição que nossa sociedade não superou? Partimos, então, para uma síntese de

nossa análise sobre o PRONATEC, com base nessas perguntas e apontamentos.

Em primeiro lugar, consideramos que o PRONATEC, em sua aparência, no discurso oficial e na legislação, apresenta-se como um sacrifício de ordem econômico-corporativo dos grupos hegemônicos (GRAMSCI, 1980), aqueles sob o qual exerce sua hegemonia, mas em sua essência, após a retirada da fumaça do discurso ideológico e eleitoral, este Programa se apresenta como uma forma de irradiar o pensamento hegemônico, haja vista a reprodução dos discursos da empregabilidade, da requalificação da força de trabalho e da teoria do capital humano, sendo também uma forma destes grupos hegemônicos ocuparem mais trincheiras, mais instituições e ampliam a força daquelas que já exercem sua hegemonia, avançando sobre as dos grupos contra-hegemônicos, graças às (re)delimitação entre esfera pública e privada causada pelo PRONATEC e suas possibilidades de acúmulo de capital via fundo público.

Essa diferença, ou distanciamento, entre a aparência e a essência do Pronatec e seu papel ideológico na construção de hegemonia pode ser também explicada nos termos de Silva, Souza e Moura (2016), os quais nos apontam que “[...] a ideologia assume um papel fundamental na hegemonia de uma classe sobre a outra e possibilita que alguns grupos sociais considerem como legítimos certos interesses provindos da classe dominante” (SILVA; SOUZA; MOURA, 2016, p. 161).

Quanto aos atores fora dos organismos estatais que participaram da construção do Programa e atuaram para que ele adquirisse a atual configuração, conforme nossa análise, identificamos que parte destes são aqueles beneficiados pela recepção dos recursos públicos. Em primeiro plano, o Sistema S e as instituições que vendem a educação como produto. Em segundo plano, visualizamos os organismos internacionais que já solicitavam do Estado Brasileiro a liberalização da educação na forma de serviço, como a OMC e o Banco Mundial, condizendo com as políticas dessas instituições já apontadas nessa seção.

O trabalho dissertativo de Silva (2015) nos traz a perspectiva de Marcos Lima (2014), que ajuda a compreender a relação entre a ação governamental e os organismos internacionais no âmbito das políticas de Educação Profissional. Para o autor, o PRONATEC é a materialização das recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a formação profissional na América Latina, ou seja, adotar o modelo do Sistema S. “Isso implica dizer que o Programa entrou na agenda do governo brasileiro em atendimento às propostas dos organismos multilaterais e não para atender as necessidades da população brasileira” (SILVA, 2015, p. 104).

Tal disputa nos rememora a perspectiva ampliada de Estado de Gramsci, que nos mostra que boa parte das políticas públicas é definida fora do parlamento, bem como o campo de disputa da hegemonia se dá nas instituições da sociedade civil.

Ainda sobre os atores interessados na construção do PRONATEC sob esse formato, a iniciativa privada, logo após a possibilidade de repasse de recursos diretos, com a Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013, que alterou a Lei originária do PRONATEC, Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, a consultoria privada *New Education* promoveu o seguinte seminário: Como Montar sua Escola Técnica para 2014, Ingressando nos Programas PRONATEC e VENCE SP (*NEWEDUCATION*, 2013).

O Pronatec avança então para o que Lima (2017) chamou de transposição de uma política de educação para o mercado para uma de mercado da educação.

Nossa síntese encerra, então, com um questionamento, para onde aponta esta política? É importante frisar que a conjuntura política, em especial no Brasil, não é a mesma de quando iniciamos a pesquisa. Em 2016, um golpe político-midiático-empresarial afastou a então presidenta do seu cargo, por meio de um processo de *impeachment*, e o atual governo ainda não apresentou os dados do ano anterior sobre o aporte de recursos destinados ao PRONATEC, mas já é possível perceber uma mudança de caminho nesta política.

O governo em questão tem investido intensamente em um apelo midiático para um novo programa, que é braço do PRONATEC, chamado MEDIO-TEC¹⁹. Assim como o PRONATEC, o MEDIO-TEC também tem

19 Segundo o governo, o MEDIOTEC é uma “ação estratégica do Pronatec” (BRASIL, 2017a)

site próprio e apelo para o número de vagas. Segundo o portal do MEC o, “MedioTec oferece 107.465 vagas em 131 cursos técnicos gratuitos a alunos da rede pública de ensino” (BRASIL, 2017a), apenas para o segundo semestre²⁰.

O MEDIO-TEC trata de avançar com as concepções de educação e trabalho do PRONATEC para o Ensino Médio. Frigotto, em entrevista à Revista Poli, chama esse movimento de “pronatequização do ensino médio” (JÚNIA, 2017, p. 7), sendo uma política que vai em direção oposta à integração entre o ensino propedêutico e o ensino profissional e se aproxima das políticas do governo de Fernando Henrique Cardoso, ao dar centralidade à fórmula concomitância. Nesse sentido, aparenta ser uma cópia das políticas de educação profissional advindas da publicação do já mencionado Decreto nº 2.208/1997, e tem como objetivo latente acelerar a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que foi severamente criticada por sindicatos de trabalhadores em educação, centrais sindicais, associações científicas, movimentos sociais e diversos setores da sociedade.

Nesse sentido, os dados e concepções que dão base ao PRONATEC (e seu novo braço estratégico) não nos permitem concluir algo distinto do aprofundamento da dualidade na oferta educacional em nosso país, um retrocesso nas políticas de educação profissional, redução das verbas públicas para políticas de educa-

20 “Em 2017, Pronatec ofertará quase 10 vezes mais vagas em cursos técnicos a alunos do ensino médio.”(BRASIL,2017b)

ção profissional com base em concepções mais avançadas, enriquecimento e empoderamento do campo hegemônico que defende a educação numa perspectiva instrumental, privatização da educação profissional, ampliação do capital das empresas do ramo educacional e o fortalecimento da ideologia propagada por esse campo hegemônico.

3

AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DE RESULTADOS SOCIAIS: CONCEPÇÕES, CONCEITOS E DEFINIÇÕES

O debate sobre a avaliação tem sido um tema pertinente nas discussões atuais, sobretudo a partir dos anos de 1990, quando as contrarreformas de cunho regulatório, de base neoliberal, passaram a pautar a agenda política em importantes áreas como a educação. No recorte histórico da chamada hegemonia do pensamento neoliberal, o discurso da racionalidade do gasto público tornou-se predominantemente ideológico, chegando à população com a premissa de que é necessário ampliar a racionalidade das políticas (COHEN; FRANCO, 1999). Esse discurso vem comprometendo, algumas vezes, a preocupação com os aspectos qualitativos, cujo enfoque em nossa pes-

quisa abordará a avaliação participativa voltada aos resultados sociais.

A avaliação de políticas públicas se torna, nessa perspectiva, instrumento do processo de racionalização, ainda que não se descarte sua importância diante dos recursos disponíveis ao planejamento governamental. Apesar da centralidade do tema, a produção acadêmico-científica ainda é incipiente no Brasil, sobretudo quando se trata do enfoque sobre a metodologia avaliativa como pesquisa científica, como indicam os estudos de Azevedo (2010) e Souza (2014).

Na presente seção, conceituamos uma modalidade de avaliação de políticas públicas intitulada de avaliação participativa de resultados sociais. Partimos, para isso, dos debates já referenciados pela literatura de avaliação de políticas públicas, para em seguida apresentar as concepções sobre avaliação de políticas públicas, avaliação, avaliação política de políticas públicas e modalidades de avaliação.

Corroboramos o problema apontado por Azevedo (2010) e Carvalho (2009) da pouca participação dos sujeitos e beneficiários das políticas públicas em todas as fases do ciclo da política, especialmente na avaliação, quando esse se encontra imerso em um contexto de hegemonia da concepção da Avaliação de Políticas Públicas como uma ferramenta ideológica para a Contrarreforma do Estado, porque há nessa perspectiva a redução do gasto público com políticas sociais sob uma visão gerencialista repleta de elementos empiristas e quantitativos.

Apresentamos, no decorrer do trabalho, a hipótese de que a Avaliação Participativa pode suprir essa carência de participação efetiva e ativa dos sujeitos. Nesse sentido, ela se justifica por fazer da avaliação da política uma construção coletiva e não apenas do avaliador, o que colabora para enriquecer o processo ao inserir os distintos atores envolvidos na intervenção política em sua diversidade. Compreendemos, assim, que a Avaliação Participativa vai “[...] permitindo para além da avaliação uma apropriação reflexiva e socializada entre os diversos sujeitos da ação em movimento.” (RIOS, 1998. p. 89).

Sendo assim, a avaliação participativa se aproxima do rol de questões que envolvem a conceituação de qualidade social, com base na educação e nos princípios e condutas resultantes de nossa crítica ao atual debate sobre avaliação de políticas públicas. Desse modo, apontamos a avaliação participativa de resultados sociais como síntese da contradição emergente dessa aproximação e de uma possibilidade de resgatar o sentido de avaliação de políticas públicas enquanto subsídio para a tomada de decisão dos agentes políticos. Essa forma de avaliação poderá fortalecer princípios democráticos na sociedade (ARRETCHE, 1998), posto que as informações produzidas por essa podem modificar as políticas sociais no sentido da sua intervenção na realidade, em uma alteração da realidade social, que é o objetivo das políticas sociais.

3.1 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, AVALIAÇÃO POLÍTICA E MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

Em termos gerais, avaliar significa aferir valor. Segundo o dicionário Aurélio (2016), avaliação trata de um valor determinado por peritos, seja qualificar o objetivo avaliado em algo bom ou mal, positivo ou negativo, seja o processo que antevem a escolha de um objeto mediante suas qualidades avaliadas. Avaliar políticas públicas consiste, então, em atribuí-las valor com vista a um objetivo previamente estabelecido. Essa definição básica é o alicerce para os demais conceitos que temos de avaliação de políticas públicas na literatura específica.

Para Franco (1971) “[...] avaliar é fixar o valor de uma coisa; para ser feita requer um procedimento mediante o qual se compara aquilo a ser avaliado com um critério ou padrão determinado” (FRANCO, 1971 apud COHEN; FRANCO, 1999, p. 73). Trata-se de um campo de estudo recente no Brasil, onde a avaliação é ainda pouco utilizada, em que os agentes políticos preocupam-se muito mais em formular políticas do que implementá-las e avaliá-las (COSTA; CASTANHAR, 2003), sendo a avaliação ainda pouco influente para a tomada de decisões nas políticas públicas diante da força do mercado eleitoral (ARRETCHE, 1998).

Apesar disso, fatores de ordem socioeconômica são consensualmente atribuídos ao aumento da preocupação desses agentes para com a avaliação do gasto

público. Podemos encontrar nos trabalhos de Costa e Castanhar (2003), Cohen e Franco (1999) e Cotta (1998) uma sequência histórica que se inicia com a crise econômica dos anos 1980 (a crise da dívida externa na América Latina) e sua conseqüente ampliação das desigualdades e tensão social, aliada à queda das condições de vida. Tudo isso gerou uma maior demanda da população por políticas sociais que respondessem as suas necessidades. Porém, em um panorama no qual os Estados estavam afundados em uma crise fiscal, esse cenário se consubstanciou na necessidade de elevação do grau de racionalidade das políticas (COHEN; FRANCO, 1999), como forma de, com poucos recursos, ampliar a população alcançada diante da demanda.

Sob esse pressuposto socioeconômico, grande parte das definições e significados de avaliação de políticas públicas nesse tempo histórico vão apresentar noções vinculadas à racionalidade, ao fazer mais com menos, ou fazer melhor com poucos recursos. Para os últimos autores citados, a avaliação é “[...] uma atividade que tem como objetivo maximizar a eficácia dos programas na obtenção de seus fins e a eficiência na alocação de recursos para a consecução dos mesmos” (COHEN; FRANCO, 1999, p. 77).

Assim, no âmbito das instituições políticas internacionais, podemos visualizar como as instituições financeiras demonstram, em sua conceituação de avaliação de políticas, essas noções de racionalidade. Para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), avaliação é:

[...] o exame sistemático e objetivo de um projeto ou programa, finalizado ou em curso, que contemple o seu desempenho, implementação e resultados, com vistas à determinação de sua eficiência, efetividade, impacto, sustentabilidade e relevância de seus objetivos (UNICEF, 1990, p. 972).

Para a Organização das Nações Unidas (ONU), o conceito de avaliação de políticas públicas não foge muito ao conceito apresentado anteriormente, quando define avaliação como:

[...] processo orientado a determinar a sistemática e objetivamente a pertinência, eficiência, eficácia e impacto de todas as atividades à luz de seus objetivos. Trata-se de um processo organizativo para melhorar as atividades ainda em marcha e ajudar a administração no planejamento, programação e futuras tomadas de decisões (1984 apud COHEN; FRANCO 1999, p.76).

Para além das dimensões da análise, da importância e do valor, bem como eficiência, impacto e efetividade das atividades oriundas das políticas frente aos seus objetivos, a definição da ONU traz uma questão relevante que orienta o conceito de avaliação de políticas públicas, que é a de contribuir com as decisões políticas, alimentando os agentes de informações. Essas informações possibilitam que os agentes possam melhorar, continuar ou suspender uma política em curso por subsidiar a decisão para escolhas de políticas, projetos ou programas futuros com base na experiência anterior.

Sob outra perspectiva, Souza (2014) apresenta um conceito mais geral ao considerar que “avaliação de políticas estudaria a eficácia das políticas e procuraria dar conta se a política foi um sucesso ou fracasso” (SOUZA, 2014, p. 38). O autor, ao analisar criticamente o conceito e a prática da avaliação de políticas públicas, nos alerta: “avaliação é atribuição de valor a uma política, porém geralmente reduzida aos seus resultados, excluindo a apreensão do seu conteúdo” (SOUZA, 2014, p. 17).

Nessa esteira, o documento Diretrizes para Avaliação para América Latina e Caribe, produzido pela *Red de seguimiento, evaluación y sistematización en América Latina y Caribe* (RELAC), apresenta, assim como Souza (2014), uma definição mais ampla e aberta de Avaliação, sendo esta “[...] o processo sistêmico de valoração e análise crítica de um ou vários projetos, programas, políticas, ou outro tipo de intervenção social.” (RODRIGUEZ BILELLA, 2016 p. 5).

Não é nossa pretensão, com esse trabalho, apresentar um conceito próprio ou novo de avaliação, pois, entendemos, assim como Costa e Castanhar (2003), que a quantidade de conceitos e dissensos no campo da avaliação de políticas públicas colabora para um quadro de confusão, pouca convergência e, por fim, pouca prática de avaliação. Por outro lado, considerar os avanços já alcançados pela produção científica nessa área são também uma forma de valorizar esse conhecimento e construir consensos.

Dessa forma, adotamos o conceito de avaliação de políticas públicas supracitado de Souza (2014),

compreendendo que avaliação consiste em atribuir um valor a uma política investigando seu sucesso ou fracasso, dando conta da sua eficácia, que resulta na apreensão do conteúdo da política. Assim, vai se tornando subsídio para o debate político da formulação e escolha de políticas públicas futuras ou consolidação e/ou transformação de uma política em curso.

Na esteira das análises dos diversos conceitos de avaliação de políticas públicas, ao citarmos Souza (2014), enunciamos sua leitura de que geralmente a atribuição de valor de uma política encontra-se reduzida apenas à dimensão dos resultados, sem a discussão do seu conteúdo.

Essa preocupação não é recente nesse campo de estudo, principalmente com autores mais críticos. Figueiredo e Figueiredo (1986), em um trabalho clássico para a literatura dessa área no Brasil, já afirmavam que o desenvolvimento das pesquisas na área da avaliação de políticas públicas produziu estudos que, sob a busca de uma neutralidade política, trabalhavam a eficácia delas deixando de lado a avaliação política dos princípios que fundamentavam-as, acarretando em perda da leitura do seu conteúdo.

Nesse sentido, é imprescindível, para que possamos realizar uma adequada avaliação de políticas públicas, considerarmos que esta perpassa a análise dos seus resultados frente a seus objetivos. Dessa forma, para efetuarmos previamente a avaliação política da política, seria necessária a “[...] análise e elucidação do critério ou critérios que fundamentam determinada

política: as razões que a tornam preferível a qualquer outra” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 108). Essa avaliação é de extrema importância para que se possa escolher o critério e os indicadores e para balizar a avaliação em si da política.

A avaliação política se faz necessária também ao analisarmos a predominância da análise das dimensões quantitativas na avaliação de políticas públicas e sua vinculação ao movimento de reforma do Estado, em que o termo Nova Administração Pública²¹, junto a seus conceitos, ganham cada vez mais terreno.

A avaliação de políticas cresceu, nas últimas décadas, lado a lado ao processo de racionalização dos recursos públicos, sendo um instrumento amplamente utilizado pelos organismos multilaterais e políticos para justificar as contrarreformas no Estado de cunho hegemonicamente neoliberal. Inclusive, é defendido por autores clássicos desse campo, como os já citados Cohen e Franco (1999), que em sua obra “Avaliação de Projetos Sociais”, defendem a realização do chamado ajuste econômico, ocorrido em todos os governos da América Latina, ajustes esses que ampliaram as desigualdades, precarizaram o emprego e permitiram a transferência de vários recursos públicos a grupos pri-

21 Souza (2014), em seu ensaio “Considerações sobre o neoliberalismo real”, relata a avaliação de políticas públicas e a avaliação gerencialista, apresentando o termo Nova Administração Pública como a designação adotada pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) para traduzir os significados da New Public Management, que representou a adoção de condutas do mercado, do âmbito privado ao serviço público, a crítica a burocracia estatal com sugestão da redução da esfera de atuação do Estado e o elogio a competitividade

vados, bem como a concessão de serviços essenciais de ordem pública a esses grupos por via das privatizações.

Na perspectiva de criar uma atmosfera de neutralidade, muitos dos autores, como já mencionamos, incrementam as pesquisas com abordagens excessivamente quantitativas, o que nos encaminha a conclusões de que há uma perspectiva ideologizada²² das avaliações de políticas públicas, ou seja, transmitem como natural e único o pressuposto neoliberal que fundamenta os modelos de avaliação, “[...] numa sociedade os valores são os valores dos dominantes, segundo Durkheim. A verdade não dita é que a concepção de avaliação política dos autores é de predomínio da ideologia neoliberal” (SOUZA, 2014, p. 41).

Essa tendência no campo da avaliação de políticas públicas poderá, em um primeiro momento, nos colocar em uma posição contrária a este tipo de pesquisa. Todavia, Arretche (1998) nos ensina que a divulgação dos resultados das avaliações possibilita ao eleitorado a exercer um adequado controle sobre as ações governamentais, o que conseqüentemente, fortaleceria o princípio democrático. Sendo assim, não se trata de rejeitar a pesquisa a avaliação, mas sim superar metodologias e tendências que colaboram com a manutenção da ordem vigente.

Nesse sentido, o método materialista histórico pode trazer diversas contribuições para a avaliação po-

22 Entendemos ideologia sob a perspectiva de Marx (2000) que considera esta como o meio pelo qual a classe dominante imprime sua visão de mundo, naturalizando os conceitos.

lítica, uma vez que considera em sua análise a produção da realidade social humana. Frigotto, em recente estudo, ao tratar das bases teórico-metodológicas dominantes na produção de conhecimento em educação, afirma que “[...]o que essas análises empiristas abandonam são as relações sociais fundadas no poder assimétrico das classes sociais” (FRIGOTTO, 2016, p. 38).

Souza (2014) situa o atual contexto da avaliação em um período de hegemonia da avaliação gerencialista, que tem como base os pressupostos teóricos do neoliberalismo e tem foco nos resultados imediatos, primeiros, mesmo que não correspondam às consequências reais das ações. A avaliação política busca, então, o oposto de se aprofundar nos desdobramentos das políticas.

Apesar de o nosso recorte temporal ater-se a esse período de ampliação dos estudos de avaliação vinculados à reforma do Estado e seu discurso da necessária racionalidade e eficiência, a pesquisa em avaliação de políticas públicas não começou nem se encerra em nosso tempo histórico. O trabalho dissertativo de Uchoa (2015) faz um apanhado dos períodos da avaliação de políticas públicas e, conforme sua caracterização, nosso recorte temporal estaria situado entre o 5º e 6º período da história da avaliação de políticas públicas, os quais ele denominou, respectivamente, de períodos da profissionalização e da dúvida.

Demonstrar que estamos em um processo histórico é um dos importantes fundamentos do materialismo-histórico-dialético e, no caso em questão, nos

ajuda a confirmar a temporalidade desse viés gerencialista para desatrelar o conceito de avaliação de políticas públicas desse significado, pois antes do presente período já existia a avaliação e esta não era necessariamente vinculada à reforma do Estado, mas buscava subsidiar o processo decisório da formulação e escolha de políticas com informações importantes.

Segundo Weiss (1982), toda avaliação é política, primeiro porque decorrem de decisões políticas, segundo porque tem finalidade de alimentar a tomada de decisões e, por último, porque ela tem um posicionamento político (Weiss, 1982 apud SOUZA, 2014).

Nesse mesmo sentido, Afonso (2017), em um debate sobre a avaliação de políticas públicas enquanto pesquisa social, é enfático ao dizer que se a avaliação é instrumento de controle do Estado, ela vai ser alvo também de disputa, o que inclusive situa a avaliação no campo das disputas e trincheiras do Estado na perspectiva gramsciana de disputa por hegemonia na sociedade.

Ainda sob a ideológica busca da neutralidade da avaliação gerencialista, temos um exemplo claro disso em Cohen e Franco (1999), que separavam o papel do político e do técnico. Isso desconsidera a ação política inerente à participação social de qualquer pessoa por afirmar que aos políticos competem a determinação dos problemas a serem atendidos e dos grupos prioritários, e isso se concretiza na alocação de recursos, enquanto aos técnicos compete maximizar a eficiência e eficácia na consecução dos fins políticos estabelecidos.

Todavia, apesar do abandono da avaliação política por parte dos autores do campo da avaliação, encontramos justamente naqueles que defendem a avaliação gerencialista elementos que implicam na necessidade da avaliação política, como nos trechos seguintes:

Existem objetivos explícitos e outros latentes, pois são perseguidos embora não enunciados [...]. É necessário que a avaliação analise a real vigência dos objetivos declarados nos documentos dos projetos para apreciar se correspondem aos verdadeiramente perseguidos (COHEN; FRANCO, 1999, p. 88).

Todo projeto é avaliado em seu contexto sócio-cultural, sendo necessário analisar os fatores físicos, e sócio econômicos que o influenciaram. Sem dúvida alguma, o contexto afeta o projeto, e pode chegar a determinar seu êxito ou fracasso (COHEN; FRANCO, 1999, p. 141).

Para reforçar essa tese, Cotta (1998) apresenta como condição de avaliação que os projetos e programas contenham objetivos, clientela e cobertura identificáveis. Assim, considerando as afirmações anteriores de diversos autores, de que nem sempre os objetivos estão explícitos, a avaliação política se torna instrumento para a consecução desses pressupostos de avaliabilidade ao perseguir as concepções implícitas das políticas.

A avaliação política tem o papel de explicitar o “[...] caráter político do processo decisório que implicou na adoção de uma dada política, e também os valores

e critérios políticos identificáveis na política” (CARVALHO, 1999. p. 30).

Essa dimensão da avaliação política foi absorvida pelas Diretrizes para Avaliação para América Latina e Caribe, nas quais se aduz que a contextualização da política é condição para que as diretrizes sejam efetivas, sendo então uma base para a avaliação, como já mencionamos.

No referido documento, consta a diretriz da contextualização da política, a qual explica que a avaliação da política pública deve deixar clara a problemática gestada e a política implementada, caracterizando o seu contexto social, político, cultural e os fatores externos que incidem sobre aquela (RODRIGUEZ BILELLA, 2016). Apresenta, ainda, a diretriz da descrição detalhada do objeto, que somado aos estudos de Cotta (1998) reforça a importância desse processo inicial para a avaliação de políticas públicas.

Dessa forma, nosso trabalho defende como etapa imprescindível e preliminar à avaliação de políticas públicas a avaliação política, preferencialmente orientada sob uma perspectiva do materialismo-histórico, com fins de buscar, analisando os diversos contextos ou níveis de totalidades, os critérios que fundamentaram a política em estudo, revelando seus objetivos para além dos explícitos, para assim podermos realizar a melhor escolha do critério para a avaliação da política em si. Antes da realização prática da avaliação e já munidos das informações sobre a política pública em discussão, é necessário escolhermos

o tipo de avaliação a ser realizado, e sua metodologia. Para isso, é necessário estabelecer uma ligação entre os objetivos da avaliação, o momento da avaliação e os atores envolvidos.

Apesar da clareza do enunciado anterior, encontramos-nos em um ambiente em que o já mencionado “emaranhado conceitual” (COSTA; CASTANHAR, 2003) apresenta mais fios. São inúmeras as modalidades de avaliação elencadas na literatura, bem como os critérios que justificam tais divisões.

Para mantermos a coerência com o propósito de colaborar com a construção de consensos a partir do uso de conceitos já amplamente debatidos e utilizados, apresentamos as modalidades conforme os critérios acima mencionados com base nas pesquisas de Figueiredo e Figueiredo (1986), Cotta (1998), Cohen e Franco (1999) e Costa e Castanhar (2003).

Dividimos, então, as modalidades em dois gêneros: *Ex-ante* e *Ex-post*, onde no segundo estarão inclusos os seguintes tipos de avaliação: Avaliação de Processos, Avaliação de Resultados e Avaliação de Impactos. Em seguida, apresentaremos sucintamente as modalidades de avaliação de acordo com os agentes que a realizam, intituladas de Externa, Interna, Mista e Participativa (COHEN; FRANCO, 1999).

Iniciamos a explanação pelo que chamamos de gênero. As avaliações *Ex-ante* são aquelas realizadas antes de o projeto ser implementado (COHEN; FRANCO, 1999), e servem como subsídio para a decisão da implementação ou não de um projeto em discussão. Já

as avaliações *Ex-post* são aquelas que objetivam avaliar projetos já em execução ou concluídos. Dentre as mais variadas destas modalidades, destacaremos as três a seguir.

1. Avaliação de Processos: é aquela que se distingue das demais pelo fato de ser realizada enquanto a política está em desenvolvimento. É comumente vinculada a uma dimensão de gestão (COTTA, 1998), pois procura analisar se a política está sendo implementada conforme seus objetivos. Assim, “[...] procura detectar as dificuldades que ocorrem na programação, administração, controle, etc. para serem corrigidas oportunamente diminuindo os custos derivados da ineficiência” (COHEN; FRANCO, 1999, p. 109). Figueiredo e Figueiredo (1986) alertam-nos para outra justificativa importante dessa modalidade de avaliação, qual seja a impossibilidade de antever todos os problemas que poderão ocorrer durante a execução da política.
2. Avaliação de Resultados: é aquela que investiga os efeitos de uma intervenção sobre a população-alvo (COTTA, 1998). Consideramos efeitos como “[...] acontecimento que se pode razoavelmente dizer que sofreu influência de algum aspecto ou programa do projeto” (COHEN; FRANCO, 1999, p. 91). Dessa

forma, essa avaliação investiga os resultados imediatos pela análise de um contexto mais restrito e um universo de pessoas que abarca apenas o público-alvo daquela política. Por essa característica, Costa e Castanhar (2003), utilizam o termo “Resultados” associado ao termo “impactos”, separando estes em “resultados imediatos”, “resultados (impactos) de médio prazo” e “resultados (impactos) de longo prazo”. Essa avaliação vincula-se aos já mencionados efeitos produzidos sobre a população-alvo, o que por sua vez pode gerar um problema conceitual, pois apesar do pluralismo de conceitos nesse campo de estudo, há quase um consenso sobre características do conceito de avaliação de impacto, que serão expostas a seguir. Minayo, Assis e Souza (2005) compreendem que essa modalidade de avaliação visa comparar as diferenças qualitativas e quantitativas entre o momento inicial e final da intervenção política e se as suas metas foram atingidas ao final.

Nessa pesquisa avaliativa, utilizamos a modalidade de avaliação participativa de resultados para avaliar os resultados do Pronatec Campo. Todavia, diante da especificidade de nossa abordagem, que procura aferir a qualidade social da Educação Profissional ofertada por este Programa, iremos utilizar o termo resultado social, pois avaliamos os resultados numa pers-

pectiva não da qualidade total da política mencionada, mas sim da qualidade social.

1. Avaliação de Impactos: é a que busca estabelecer uma relação de causalidade entre a política e suas alterações nas condições sociais (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986), captar os reflexos de uma intervenção em um contexto mais amplo, que pode ir além da população-alvo, investigando se foram alcançados os resultados finais previstos (COTTA, 1998) e também quais os efeitos secundários (COHEN; FRANCO, 1999). Portanto, só pode ser realizada após a finalização do programa e diante dos objetivos e do alcance do impacto, por vezes somente anos após o encerramento do programa. Diferente da modalidade anterior à avaliação de impactos, tem foco nos efeitos de longo e médio prazo, sendo consequências e desdobramentos dos resultados da intervenção pública.

No que diz respeito aos avaliadores, teremos as Avaliações Externas sendo aquelas realizadas por agentes que não fazem parte da organização responsável pela implementação da política. Teremos também as Avaliações Internas, que são as realizadas pela própria organização que gerencia o projeto. Quanto a estas duas formas de avaliação, sempre impera a se-

guinte discussão: se por um lado, com a avaliação externa, é possível obter um grau maior de objetividade e afastar-se mais das relações internas do órgão gestor da política, que, por vezes, necessita de uma boa avaliação para sua manutenção e existência; por outro lado, a avaliação interna é aquela que consegue trazer mais elementos invisíveis do processo de implementação, é aquela que tem as informações em tese mais acessíveis e disponíveis. Com vistas a minimizar os aspectos negativos das avaliações externas e internas, teremos também a Avaliação Mista, que é a realizada por avaliadores internos em contato com os membros do projeto (COHEN; FRANCO, 1999).

Uma quarta modalidade tem como base que o sucesso da participação dos beneficiários daquela política corresponderia também ao êxito da avaliação. Assim, Cohen e Franco (1999) apresentam o quarto tipo de avaliação, sob a perspectiva dos avaliadores: a Avaliação Participativa, essa tem o objetivo de suprir a ausência da população-objetivo, ou como preferimos chamar, sujeitos beneficiários, do projeto no processo de avaliação.

Nossa pesquisa optou, em sua escolha metodológica, nesse aspecto dos sujeitos da política, em realizar uma avaliação participativa. Em primeiro lugar porque ela precede de uma participação ativa e efetiva dos sujeitos da política, o que além de suprir uma crítica à cultura da não participação dos sujeitos e beneficiários das políticas em todas as fases do ciclo da política, como aponta Azevedo (2010) em sua Tese,

corresponde às diretrizes para Avaliação para América Latina e Caribe, especificamente em sua diretriz de níveis de participação adequados dos atores envolvidos (RODRIGUEZ BILELLA, 2016).

A opção pela avaliação participativa reside também no seu significado político, que a aproxima muito dos referenciais abordados nessa pesquisa em relação à qualidade social da educação. Nos termos de Rios (1998), a participação é um conceito “grávido de politicidade” (1998, p. 113). Nesse sentido, faz com que a avaliação passe a ser uma construção coletiva e não apenas do avaliador, enriquecendo o processo ao inserir os distintos atores envolvidos na intervenção política e sua diversidade, “[...] permitindo para além da avaliação uma apropriação reflexiva e socializada entre os diversos sujeitos da ação em movimento. ” (RIOS, 1998. p. 89).

A avaliação participativa é condizente também com a nossa perspectiva metodológica, adotada não somente para a avaliação, mas para toda a pesquisa, qual seja, o materialismo-histórico-dialético, que tem como fundamento e objetivo a transformação social, só alcançada através de processos políticos de participação ativa dos interessados nesta.

Fundamentados nesses conceitos importantes para as considerações futuras sobre um modelo distinto de avaliação, tratamos, então, da aproximação de conceitos novos do campo de estudo da educação que podemos integrar às pesquisas em avaliação de políticas públicas. Isso porque objetivamos rigor nas

escolhas metodológicas, mas, consideramos os seus significados sociais, preocupando-nos que ao final as informações obtidas sejam suficientemente relevantes para modificar ou promover o debate em torno das políticas sociais (após o processo decisório) no sentido da sua intervenção na realidade, em uma alteração da realidade social, que é o objetivo da política social.

3.2 QUALIDADE SOCIAL: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA À AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

Partimos de um problema e de um contexto político para a presente abordagem. O problema é a situação em que se encontra o campo de pesquisa das avaliações de políticas públicas. Se por um lado temos pouca avaliação sendo aplicada, as que temos geralmente estão vinculadas à ideologia neoliberal, como base para a contrarreforma do Estado e com abordagens empiristas repletas de dimensões quantitativas, pouco dialogando com os beneficiários das políticas, muito mais preocupadas em prestar contas às chefias dos programas que aos sujeitos destes (CARVALHO, 1999). Nesse sentido, o horizonte que vislumbra uma crescente nas pesquisas em avaliação de políticas públicas é sob esses fundamentos.

O contexto político está imerso no problema apresentado: as contrarreformas do Estado advindas da hegemonia do pensamento neoliberal, consubstanciadas nos conceitos da nova administração pública

que encontraram na educação um grande espaço de atuação. A educação passou a ser considerada como salvação para os problemas econômicos, com base na teoria do capital humano (SCHULTZ, 1973), e as políticas educacionais passam a materializar a ideologia neoliberal. Nesse sentido, a educação foi uma das áreas, trincheiras, escolhidas para as contrarreformas do Estado e a avaliação das políticas públicas de educação se tornou um dos instrumentos mais importantes para essa contrarreforma (SOUZA, 2014). Desse modo, sendo a educação um dos principais espaços políticos afetados por intervenções públicas com base nas reformas de ordem neoliberal, será também naquela onde encontramos o debate para prováveis saídas desse problema e, quem sabe, apropriarmos-nos dos instrumentos de avaliação de maneira mais benéfica à coletividade, com vistas às intervenções efetivas e mirando a alteração real de um quadro social de desigualdades.

No tópico que tratou da avaliação política, bem como ao longo do trabalho, demonstramos nossa opção epistemológica por análises com base no materialismo-histórico-dialético e sob os seus fundamentos, bem como lemos a realidade compreendendo que “[...] as questões sociais estão imbricadas no modo de produção e distribuição dos bens materiais produzidos pelos sujeitos na sociedade, em espaços e tempos históricos” (SILVA, 2012, p. 217). Dessa forma, compreendemos que os conceitos se modificam de acordo com as circunstâncias econômicas e sociais e são objetos de disputa, uma vez que assumimos compreen-

der que a sociedade está imersa num processo de luta entre classes.

Vivemos um circuito histórico sob a hegemonia do mercado e do capital, com o pensamento neoliberal ocupando centralidade. Sendo a educação escolhida como parte do terreno das contrarreformas do Estado sob essa perspectiva de pensamento, não é nada surpreendente que conceitos advindos do mercado e da economia sejam alocados e adaptados à educação. Sob essa análise com base nas disputas societárias e na transformação dos conceitos diante das demandas da sociedade em cada tempo histórico, Dourado e Oliveira (2009) explicam que “[...] tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de discussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria –, entre outros” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203).

No Brasil, as noções de justiça social são transformadas em noções de qualidade e eficiência justificadas na necessidade de modernizar o país (SILVA, 2001). Segundo Silva (2009), nas políticas sociais no nosso país:

[...] ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública. A participação ativa e constante de técnicos dos organismos financeiros internacionais e nacionais na definição de políticas atesta isso (SILVA, 2009, p. 219).

Dessa forma, o conceito de qualidade da educação passa a hegemonicamente ser encarado como aquele relacionado à qualidade total. A ideia é aplicar as noções de mercado àquela, investir na competitividade e transformar os alunos em clientes (SOUZA, 2014).

Assim, a educação passa a ser vista pela ótica do capital humano. A título de exemplo, os autores Cohen e Franco (1999) deixam bem clara a adoção de forma hegemônica dos princípios da teoria do capital humano ao defendê-los como balizadores para políticas sociais quando afirmam que a política social não deve ter como objetivo preocupar-se com as origens da desigualdade que estão na base do sistema, pois para eles: “[...] a política social cumpre o objetivo de investir em recursos humanos, mas necessita que o sistema produtivo esteja em condições de demandar esse pessoal, é preciso que no rio tenha peixes” (COHEN; FRANCO 1999, p. 22).

Essa perspectiva de qualidade total transposta do campo econômico é defendida por diversos organismos multilaterais em seus documentos oficiais, como por exemplo o Banco Mundial, que a partir de 1996 passou a definir a qualidade da educação com base nos resultados obtidos pelos alunos e com possibilidade de melhorar a partir da vigilância nos resultados, estratégias flexíveis para aquisição e utilização de insumos (SILVA, 2009).

Não é à toa que o Banco Mundial (2010) elogia os instrumentos de avaliação da educação no Brasil: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

e o Prova Brasil, se referindo a estes como melhores que os dos Estados Unidos e vários países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Econômico (OCDE), principalmente no que se refere ao ranqueamento das instituições. Apesar de alguns estudos encontrados na Revista do Serviço Público (COTTA, 2001; REZENDE; JANNUZZI, 2008) apontarem para a necessidade de que a avaliação desses instrumentos perpassasse outras dimensões de extrema importância, como o abandono escolar, por exemplo.

Nas duas últimas décadas, o Banco Mundial tem ampliado significativamente sua influência sobre as políticas públicas de educação dos países da América Latina, principalmente no que diz respeito ao tipo de formação ofertada através destas políticas, ocupando um espaço que outrora fora da Unesco (AZEVEDO, 2010). Essa influência é pavimentada através da avaliação de políticas públicas no campo da educação e tem dois objetivos centrais: o primeiro é a garantia da exequibilidade dos seus projetos hegemônicos, ou seja, de que o dinheiro financiado seja utilizado sem desvios das intenções finais daquela instituição; o segundo é o de manter a perspectiva instrucionista do ensino, através de processos avaliativos limitados à monitoração de conteúdos (GUIMARÃES-IOSIF, 2009).

As concepções do Banco Mundial não têm sido alteradas apesar do tempo. Em publicação recente (WORLD BANK, 2012) apresentam uma crítica à preocupação brasileira com a ampliação do acesso, na quantidade, exigindo, então, qualidade na educação,

o que é debatido também nas obras citadas de Silva (2009), Gadotti (2009) e Gregório Silva (2001), porém, numa perspectiva contrária a estas, pois qualidade no quadro brasileiro, sem quantidade, torna-se privilégio. Ainda sobre as perspectivas de melhoria na qualidade da educação no Brasil, o Banco Mundial destaca a necessidade de uma reforma em que se reforce o treinamento intenso e supervisão dos educadores, e avaliações fortalecidas (WORLD BANK, 2012), melhoria na infraestrutura das escolas para suportar dias mais longos de aula, e o uso de parcerias público-privadas para a Educação Profissional:

The High School System. Improvements in the quality of education at this level rest in part on infrastructure improvements to support longer school days, investment in demonstration schools that test innovations in education, and public-private partnerships for technical and vocational education that help to ensure a smooth transition between school and the workplace²³. (WORLD BANK, 2012, p. 52).

Nesse sentido, educação de qualidade, na lógica do mercado para as agências avaliadoras, e para os organismos multilaterais, partidos supranacionais do

23 “O Sistema Escolar de Ensino Médio. A melhoria da qualidade da educação neste nível depende, em parte, das melhorias de infraestrutura para suportar dias escolares mais longos, investimento em escolas modelos que testem inovações na educação, e parcerias público-privadas para o ensino técnico e profissional que ajudam a garantir uma transição suave entre a escola e o mercado de trabalho” (WORLD BANK, 2012, p. 52, tradução nossa).

capital, é aquela na qual os alunos aprendem dentro dos padrões estandardizados de avaliação dos conhecimentos referentes a códigos, linguagens e raciocínio lógico, com foco nos insumos aplicados às políticas e à quantidade de tecnologia utilizada. Em síntese, com números apresentados em seus resultados.

Apesar disso, é importante frisar que essa preocupação com números não é de todo danosa, não se constitui no problema em si, inclusive ela possibilitou alguns “[...] avanços em termos de acesso e cobertura, sobretudo no caso do ensino fundamental. Tal processo carece, contudo, de melhoria no tocante a uma aprendizagem mais efetiva” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

O grande problema dessa perspectiva de qualidade da educação com base nas ideias advindas do campo econômico é o que ela deixa propositalmente de lado. Assim, busca-se avaliar números referentes ao acesso, mas é necessário também preocupar-se com a permanência (GADOTTI, 2009). É necessário defender e disputar um conceito de qualidade da educação que considere outras dimensões importantes para o processo educativo para que este possa ter um caráter emancipatório. Silva (2009) defende que é preciso levar em conta, inclusive nas avaliações de políticas públicas em educação, questões relacionadas à “[...] vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação. (SILVA, 2009, p. 220). A referida autora

ainda faz uma crítica contundente às metodologias de avaliação de políticas públicas, analisando os reais propósitos destas ao desconsiderar dimensões tão importantes como as mencionadas anteriormente. Vejamos:

Os organismos multilaterais têm profundo interesse nos controles dos processos educativos porque entendem que a educação tem um importante papel para gerar capital social, não por igualdade de direitos. Ao priorizar os critérios, econômicos para atribuir qualidade a educação, os governos e gestores desconsidera os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para corrigir questões sociais, que costumam se agravar quando deixadas a mercê dos interesses do capital financeiro e de empresários (SILVA, 2009, p. 223).

Dessa forma, é possível afirmar que no campo de pesquisa e estudo da educação, e porque não dizer, da disputa política, existe um debate acerca do conceito de qualidade próprio a esse campo, existe outro conceito que se preocupa não apenas com os números, padrões quantitativos, infraestrutura e recursos, sem prescindir destes, mas volta seu olhar para aspectos sociais, extraescolares, como as condições socioeconômicas da família do aluno, como os processos de decisão política na escola como forma de aprendizagem. A essa perspectiva de qualidade da educação é dado o título de qualidade social.

Os processos políticos e econômicos de um país podem ser resultados da qualidade da sua educação,

mas em contrapartida, a economia não deve determinar do que a educação irá tratar (GADOTTI, 2009). Para Gadotti, “[...] qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico” (GADOTTI, 2009, p. 1).

Apesar de haver consenso por parte desses pesquisadores em relação à negação do conceito de qualidade total, o conceito em contraposição, qualidade social, apresenta múltiplos sentidos e significados por tratar de muitas dimensões do processo educativo em si. Encontramos nos trabalhos de Silva (2009) e Dourado, Oliveira e Santos (2007) os caminhos para uma conceituação adequada de qualidade social, um rol de dimensões, não taxativo, intraescolares e extraescolares que influenciam o processo educativo.

A qualidade social está, então, na busca por políticas públicas que se preocupem também com as condições socioeconômicas e culturais dos agentes envolvidos; as condições de moradia dos alunos; emprego por parte da família; as possibilidades de deslocamento entre a morada do aluno e a escola; a heterogeneidade cultural dos sujeitos; a consideração da trajetória de vida dos estudantes; instalações adequadas; bibliotecas com acervo adequado; projetos pedagógicos decididos coletivamente; financiamento público adequado; formação e remuneração adequada aos trabalhadores da educação (SILVA, 2009).

Esse conceito de qualidade é dinâmico, é dialético, com seu significado sendo transformado e alterado ao longo da história. No Brasil, o termo qualidade social da educação foi pela primeira vez tratado na legislação na Resolução nº 4 CNE/CEB, de 13 de julho de 2010, ao definir as Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Brasileira (JEFFREY *et al.*, 2013). A leitura do documento leva à compreensão de que qualidade social seria o parâmetro de qualidade a ser levado em conta na definição das já mencionadas diretrizes e que se traduz no pleno acesso, inclusão, permanência e sucesso dos sujeitos educativos, sendo esse conceito de qualidade necessário a essa educação com qualidade social - uma conquista da coletividade, em que o estudante e a aprendizagem passam a ser a centralidade da escola. Ao final do texto, apresentam a importância de se avançar na formulação de indicadores de qualidade social.

Nesse esforço de conceituar a qualidade social da educação, Dourado e Oliveira (2009) sintetizam a essência dessa expressão:

[...] educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja,

os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Jeffrey *et al.* (2013) definem a qualidade social da educação como uma oferta educacional para todos, com foco na inclusão social, que prepara as pessoas à cidadania, à “[...] tomada de decisões, à conscientização, ao questionamento crítico e a problematização, capaz de buscar soluções coletivas e necessárias à resolução dos problemas de cada um e da comunidade onde vive e trabalha” (JEFFREY *et al.*, 2013, p. 11).

Essa última conceituação se alinha com o que Guimarães-Iosif (2009) chamou de qualidade política da educação, que se traduz em uma formação com capacidade de intervenção, com comprometimento à emancipação dos sujeitos e à transformação social, advindas das lutas contra pobreza e desigualdade. Em sua obra, a autora conclui que: “[...] a privação da educação de qualidade encurta cada vez mais as possibilidades de emancipação e de mudança do quadro de desvantagem social e econômica, aumenta a desigualdade e se distancia mais e mais a cidadania” (GUIMARÃES-IOSIF, 2009 p. 101).

Nesse direcionamento, e tendo como base o campo de pesquisa em educação que se contrapõe aos conceitos de qualidade de ordem econômica com fundamento neoliberal, esse campo resiste e passam a tratar o conceito de qualidade social sem abrir mão de uma

perspectiva mais ampla de educação, qual seja, da perspectiva emancipatória que a faz capaz de modificar a sociedade quando somada às condições objetivas necessárias. Inspiramo-nos a também não abandonar o campo de avaliação de políticas públicas a questões essencialmente vinculadas à eficácia, eficiência, a padrões quantitativos, tampouco deixar tal pesquisa servir necessariamente às contrarreformas do Estado.

Buscamos, então, elementos junto ao conceito de qualidade social para resgatar a perspectiva da avaliação de políticas públicas enquanto instrumentalizadora da gestão pública de informações importantes para as decisões políticas de formulação e implementação de programas ou políticas que possam intervir na realidade social e transformá-la, já que "[...] educação de qualidade social implica pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos" (SILVA, 2009, p. 225). Assim, seguimos rumo à construção de instrumentos de avaliação de políticas públicas que persigam esse mesmo ideal.

3.3 PRINCÍPIOS PARA UMA AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DE RESULTADOS SOCIAIS

Os caminhos até então trilhados e os conceitos discutidos sobre avaliação de políticas públicas, modalidades de avaliação e qualidade social da educação, tem como horizonte a construção de uma modalidade de avaliação que resgate o seu papel no ciclo da polí-

tica pública, intervindo na mudança social e também preocupada com a participação dos sujeitos da política nesses processos. Passaremos, então, a sistematizar nossa proposta de avaliação de resultados sociais.

É necessário, em qualquer avaliação, a realização da avaliação política para compreender a agenda oculta da política pública em questão, pois o programa, a ação ou a política não estão deslocados do contexto da sociedade, da disputa política em torno da aprovação das políticas públicas. Num cenário de hegemonia do poder econômico e do pensamento neoliberal, é importante suspeitar da presença de uma carga ideológica nas políticas públicas (SOUZA, 2014) em seus documentos legais, nos seus objetivos, nas suas motivações.

Desnaturalizar a relação entre justificativas, objetivos e o processo político decisório de escolha e implementação da política pública é de suma importância para o processo de avaliação de políticas públicas. Diante dos inúmeros dissensos quanto aos conceitos e métodos das avaliações, torna-se também imprescindível encontrar e formular consensos em busca da construção de uma cultura de avaliação. Entretanto, é necessário também cuidar de que tipo de cultura de avaliação estamos a construir, pois, em um tempo histórico sob a égide da hegemonia do capital e do mercado, com a centralidade dos debates na economia, em especial sobre crescimento econômico nos termos do capital, o campo de estudos de avaliação de políticas públicas está permeado de conceitos fundamentados

nesse paradigma que em nada colabora com nossa perspectiva de transformação social.

As contrarreformas das últimas décadas vêm induzindo para que as avaliações, em suas diferentes finalidades e formas, sejam desenvolvidas com enfoque na lógica do mercado, com influência externa e com base nos padrões da qualidade total, conforme já mencionamos. Ocorre que nem tudo o que se faz por meio de processos como a educação pode ser mensurável ou comparável a partir de testes e *rankings*, como pontua Afonso (2009). Nessa direção, Azevedo et al. (2014), enfatizam que as avaliações são carregadas de forte teor economicista, induzindo ao controle dos resultados quantitativos sem, necessariamente, se preocuparem com a dimensão qualitativa, voltada aos resultados sociais.

Assim, se a avaliação é instrumento de controle do Estado, também será alvo também de disputa (AFONSO, 2017). Se compreendemos que o Estado, em sua perspectiva gramsciana, pode ser disputado também no âmbito da sociedade civil através da construção de uma hegemonia, a avaliação será também instrumento de disputa para essa hegemonia.

Na perspectiva de se superar a avaliação baseada essencialmente em critérios quantitativos ou com enfoque na lógica do mercado, a avaliação política desempenha papel essencial para se perseguir outra lógica.

Nesse sentido, a análise política persegue responder às questões estipuladas por Figueiredo e Figueiredo (1986), observando os diversos níveis de tota-

lidades e os contextos que envolvem a política e o seu processo decisório, incorporando outros aspectos analíticos, em particular qualitativos, o que não é comum nas pesquisas avaliativas de resultados.

Um segundo aspecto a ser observado é o estabelecimento de relações necessárias entre as dimensões da política, projeto, programa ou plano, no qual as ações estão inclusas. Cohen e Franco (1999) diferenciaram os termos projeto, programa e plano de acordo com seu alcance e duração, sendo o primeiro incluso no segundo e este, por sua vez no terceiro, cada um com uma dimensão diferente no que tange às estratégias e influências sobre os demais. Um Programa seria um conjunto de Projetos agrupados de acordo com seu objetivo, no qual se estabeleceriam as prioridades entre estes, enquanto um Plano, além de ser a junção de diversos Programas com objetivos em comum, apresentaria a dimensão da estratégia da política (COHEN E FRANCO, 1999). Diante da relação que existe entre esses níveis de intervenção social, é importante, quando da avaliação, considerar a análise também sobre os outros níveis agregados (COTTA, 1998). No caso da nossa pesquisa, ao tratarmos de parte de um Programa, Pronatec Campo, é necessário analisarmos também o Programa e o Plano no qual ele está inserido.

O terceiro aspecto que podemos apresentar é, ainda se afastando da lógica essencialmente mercadológica, na escolha dos critérios e dimensões de avaliação (em especial na busca pela qualidade social) que a avaliação de resultados deve utilizar para superar

aqueles estabelecidos pelos agentes internacionais de informação e de avaliação, como os da Unesco, OCDE e Banco Mundial (AZEVEDO, 2010). Outra lógica de avaliação por resultados, a qual buscamos conceituar como de resultados sociais, deve perseguir a avaliação que não se preocupe apenas com a efetividade, a produção de *rankings* escolares e testes comparativos, que asseveram o caráter competidor e individualista dos processos em detrimento do que poderia ser referenciado pela sociedade, como explicita Ravitch (2011).

A lógica que adotamos nessa pesquisa, a qual chamamos de avaliação participativa de resultados sociais, compreende que “[...] mais importante que aferir objetivos atingidos é avaliar a resposta do programa às demandas sociais dos grupos beneficiários.” (CARVALHO, 1999. p. 91).

No campo da educação, já há um forte e consolidado debate, além de produções acadêmico-científicas sobre a concepção e o conceito de qualidade social. Nestas, se discutem diversas dimensões para além dos insumos e *inputs* das políticas públicas como fatores responsáveis pelo sucesso de uma política pública em educação e de uma oferta de educação de qualidade. A avaliação de políticas públicas em educação pode apropriar-se dos fundamentos do conceito de qualidade social na educação para formular seus paradigmas e, assim, avaliar condições de sucesso ou não em diversos parâmetros que não os testes estandardizados implementados desde os anos 1990, com o ascenso neoliberal. Sob a perspectiva

de criar consensos e utilizarmos os conhecimentos já produzidos, recomendamos o uso como referência para a escolha de critérios de avaliação aqueles elencados por (DOURADO; OLIVEIRA, 2007) como extrínsecos e intrínsecos, e em caso de avaliação de políticas que não em educação, buscar a relação entre os fatores elencados e aqueles presentes na realidade da política a ser avaliada.

O quarto aspecto que pontuamos, e talvez mais importante, é considerar também as impressões e a experiência do cidadão, tratando-o como sujeito e não apenas como usuário e cliente, adaptando um modelo de avaliação que coincida a leitura de sucesso oficial com a leitura de sucesso do sujeito beneficiário daquela política. Esse quarto passo tem como base a avaliação participativa (SAUL, 2004), (RIOS, 1998) e consideramos o mais importante porque, como já mencionado, em algumas políticas o grande fator de sucesso ou fracasso é a participação dos envolvidos, isto é, dos sujeitos dessa política. Nesse sentido, usamos o quarto passo como princípio de primazia, o qual pode mexer nos passos anteriormente mencionados. Assim como no direito do trabalho, existe o princípio da proteção, que mexe na pirâmide hierárquica das normas jurídicas (DELGADO, 2009), considerando para fins de interpretação da realidade a norma mais benéfica ao trabalhador. Aqui consideramos também as falas dos sujeitos como norteadoras do processo de avaliação, sendo possível, em linguagem comum, virar de ponta a cabeça os passos propostos logo acima.

A avaliação participativa, enquanto metodologia, perseguiu dois objetivos centrais: incorporar os sujeitos no ciclo das políticas públicas e realizar um processo de aprendizagem social (CARVALHO, 1999). Ela tem como primeiro passo a disponibilidade, por parte do avaliador, das informações necessárias para a avaliação, compreensão e contextualização da política por parte dos sujeitos implicados nesta, sendo este momento uma verdadeira partilha de poder e oportunidade de fortalecimento dos participantes, os quais, munidos destas informações, poderão adequadamente avaliar o programa e participar qualificadamente da tomada de decisões (SAUL, 2004).

Seguiremos esta opção, não de modo improvisado, mas tendo como base uma sistematização por nós proposta (SANTOS; AZEVEDO; MARCELINO, 2017) de uma avaliação participativa em seus passos e posturas, em busca de rigor metodológico para tratarmos de uma avaliação de políticas públicas como pesquisa científica. Dessa forma, teremos os seguintes passos para essa avaliação: envolver os sujeitos no ciclo da política; divulgar a informação, apresentando os dados e informações por nós coletados previamente sobre o Programa em avaliação; contextualização, com um momento de discussão sobre a conjuntura e estrutura que envolve o programa em seu tempo histórico; construção coletiva dos indicadores e instrumentos; e por fim, com a produção democrática dos relatórios, passo esse realizado em nosso caso ao contruirmos como participantes uma síntese da discussão.

Adotamos também posturas essenciais para que a avaliação se configurasse como participativa, conforme apontado no trabalho de Santos, Azevedo & Marcelino (2017), sendo estas: um esforço dialógico, focado na dimensão humana dos sujeitos e as possibilidades de aprendizagem social para todos os envolvidos no processo; e o envolvimento dos atores e respeito à diversidade. Só assim conseguiremos efetivamente obter uma avaliação participativa e, por fim, entender que a avaliação não é um processo neutro. Nesse sentido, compreendermos que neste irão imergir os valores, demandas, concepções e orientações políticas destes sujeitos. Acreditamos, então, que durante o caminhar da construção de uma avaliação de políticas públicas, ao darmos conta dessas propostas, quais sejam: iniciar o processo de avaliação com uma avaliação política; estabelecer as relações entre as dimensões do Plano, do Programa e da Política; buscar critérios que analisem qualidade social da política; e optando pela modalidade da avaliação participativa, realizamos uma avaliação de resultados sociais.

Esse conjunto de aspectos nos leva a um modelo de avaliação que se preocupa primeiramente com a intervenção social da política pública e com a sua perspectiva emancipatória; que avalia politicamente a política e centra sua avaliação na perspectiva do sujeito e na qualidade social da política, sendo essa que chamamos de avaliação de resultados sociais. Trata-se de uma avaliação ex-post e pode avaliar os resultados, processos ou impactos, nos termos da literatura da

avaliação de políticas públicas, desde que cumpra com os princípios acima elencados e os passos sugeridos.

Em síntese, um modelo de avaliação que compare a agenda oficial com a não oficial e que busque parâmetros com base na qualidade social pode ser um importante instrumento para a tomada de decisão para políticas públicas voltadas para as demandas sociais da população brasileira, em contraposição às avaliações com base nos padrões do mercado, voltadas para a retroalimentação do sistema econômico vigente, que aprofunda as desigualdades cotidianamente em nosso país. Retomamos o encerramento do tópico anterior, onde mencionamos que educação com qualidade social é aquela que busca a redistribuição das riquezas e bens culturais (SILVA, 2009). A avaliação de resultados sociais é aquela que persegue na política avaliada a sua capacidade de distribuir riquezas, reduzir as desigualdades e se pautar no que é referenciado socialmente, o que foi a grande marca dos debates decorrentes das Conferências Nacionais de Educação em 2010 e 2014.

4

AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DE RESULTADOS SOCIAIS DO PRONATEC CAMPO NO *CAMPUS* CANGUARETAMA DO IFRN

Nesta seção, apresentamos e discutimos a política pública que é objeto dessa pesquisa dissertativa, o Pronatec Campo, realizando também a avaliação proposta, qual seja, a avaliação participativa dos seus resultados sociais, tendo como *locus* de pesquisa o *Campus Canguaretama* do IFRN, uma das instituições ofertantes dos cursos de formação que compõem essa política.

Estruturamos o presente capítulo em três partes. Na primeira, apresentamos algumas categorias de análise e conceitos que são imprescindíveis para uma avaliação de uma política pública de educação do campo para educação profissional. Por questão de coerên-

cia com o método escolhido para guiar nossa pesquisa, o Pronatec Campo, neste tópico, será discutido com base no desenvolvimento histórico da questão do campo e da educação do campo, suas contradições e o seu papel no atual momento do desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo mundial e brasileiro.

Na segunda parte, descrevemos o percurso dos procedimentos metodológicos para coleta dos dados e do tratamento destes, descrevendo como se construiu o processo de avaliação de resultado social ora proposto.

Na última parte, apresentamos os resultados sociais com base na relação entre nossas categorias de análise e o produto do processo de discussão entre os sujeitos envolvidos na política em seu local de implementação por nós pesquisado.

Dessa forma, iniciamos com a análise dos níveis de totalidade que envolvem o Pronatec Campo.

4.1 O PRONATEC CAMPO E O CONTEXTO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O Pronatec Campo, diferentemente do Pronatec geral, é uma política pública demandada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) que tem como tarefa articular as bases dessa política, levantando quais cursos essas têm interesses e quais sujeitos desejam participar destes. Tem como missão ainda fazer a ligação entre esta demanda, o MEC e as

instituições ofertantes dos cursos para materializar tal oferta.

Esta política tem como objetivo “[...] promover espaços de qualificação profissional de agricultores e agricultoras, integrando às demais políticas de desenvolvimento rural sustentável e solidário” (BRASIL, 2013c). Apresenta como público-alvo, que aqui chamaremos de sujeitos-beneficiários, os povos camponeses, sendo o sentido de camponês aquele dado pelos próprios trabalhadores do campo, demarcado no documento: “Por uma Educação Básica do Campo” (KOLING; NERY; MOLLINA, 1999), qual seja, do povo que tenta garantir a sobrevivência a partir do trabalho do campo, assalariados do campo, camponeses, quilombolas e/ou indígenas, os “[...] diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural” (KOLING; NERY; MOLLINA, 1999, p. 26) o que podemos chamar de campo contra-hegemônico do campo brasileiro, para retomar o conceito de hegemonia de Gramsci (1980) já trabalhado em nosso primeiro capítulo.

Para além do objetivo geral, é interessante destacar que seus objetivos específicos estão vinculados às demandas desse campo contra-hegemônico para o campo brasileiro, como por exemplo: princípios da agroecologia como forma de desenvolvimento rural sustentável; promoção de processos de diversificação da produção; e preocupação com a segurança alimentar e nutricional da comunidade (BRASIL, 2013c). Objetivos opostos às características do desenvolvimento do agronegócio brasileiro, que constitui o campo he-

gemônico, no processo de disputa por um modelo de campo em nosso país.

Ainda na perspectiva das distinções entre Pronatec Campo e Pronatec geral, na dimensão de análise de uma intervenção pública, proposta por Cotta (1998), aquela que analisa esta conforme a relação entre Plano, Programa e Projeto o Pronatec Campo faz parte do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Programa instituído pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, e tem como objetivo ampliar e qualificar a oferta da Educação Básica e Superior do Campo.

Para analisarmos o Pronatec Campo na forma como se apresenta, como fenômeno, no plano formal da política, é necessária perceber que ele apresenta distinções em relação ao Pronatec Geral. A análise deste último enquanto instrumento de propagação da hegemonia do capital e de suas demandas para a educação profissional faz do papel do pesquisador uma ação de ir a fundo em suas análises, para superar o senso comum, pois para um avaliador de políticas públicas a suspeição ideológica é imprescindível (SOUZA, 2014). Dessa maneira, para aqueles que, como nós, optam pelo método materialista-histórico-dialético, é necessário analisar criticamente o objeto pesquisado antes de expô-lo, pois, segundo o próprio Marx (2008), se as aparências dos objetos coincidissem com sua essência, toda ciência seria supérflua.

Nesse sentido, por coerência com nossa proposta e com a metodologia adotada, é necessário analisar

o contexto em que se insere a política em questão e as determinações históricas decorrentes do momento anterior à sua formulação e implementação.

O Campo enquanto espaço social não pode ser analisado de forma isolada, pois ele faz parte do desenvolvimento da sociedade; faz parte do desenvolvimento do capital e das forças produtivas; faz parte da história de um povo, suas lutas e contradições. Nesse sentido, é importante situar o Campo nesses processos.

Na primeira seção, apresentamos a Educação Profissional e o Pronatec a partir de um processo do desenvolvimento de avanço do neoliberalismo no Brasil e no mundo. Analisamos esse avanço a partir da crise do capital da década de 1970 e das mudanças advindas do desenvolvimento do modo de produção flexível, da forma Estado que atendeu a tal finalidade, e por fim, da perspectiva de educação profissional formada hegemonicamente a partir deste. Ao tratarmos da avaliação de políticas públicas, discorreremos sobre a sua transformação como subcampo a partir das mudanças decorrentes da nova forma de produção e acumulação e das consequências políticas desta para a sociedade, levando a uma aproximação da avaliação ao processo de contrarreforma do Estado, atendendo a interesses neoliberais e focada na racionalidade do gasto público, principalmente o social.

O Campo também passou por transformações decorrentes da nova forma de produção e acumulação do capital decorrentes da fase de sua reorganização frente à crise dos anos de 1970.

Apesar do nosso recorte temporal de análise, é importante destacar que Marx e Engels (2008), já no Manifesto Comunista de 1848, atentavam para o movimento de subordinação do campo à cidade, de responsabilidade da burguesia, com a criação de cidades enormes, aumentando suas populações e arrancando os povos do campo. Tudo isso como parte da formatação de Estado mais adequada à expansão dos interesses dessa classe, pois como a burguesia demandava um Estado centralizado para suprimir a dispersão dos meios de produção, fez o mesmo com as cidades, inflando-as ao custo da retirada dos povos do campo.

O período que antecedeu a crise dos anos 1970 é central para entendermos o desenvolvimento do processo de expulsão dos povos camponeses de suas terras nos países subdesenvolvidos e o desemprego estrutural no campo e na cidade.

O processo de modernização agrícola ocorrido nos países desenvolvidos, vinculado ao processo de mundialização da economia, teve como consequências uma redução dos preços dos produtos agrícolas, conforme Mazoyer e Roudart (2010), o que por sua vez, gerou nos países que essencialmente exportavam produtos agrícolas e importavam produtos manufaturados um grande *déficit* em sua balança comercial.

Como a maioria destes países da periferia do capitalismo herdara historicamente uma agricultura subequipada (MAZOYER; ROUDART, 2010) e parte dos seus governantes compreendiam que a razão do

seu subdesenvolvimento estava num atraso técnico-estrutural, passaram a investir na modernização, a partir do Estado, na sua agricultura, que por sua vez fora concebida nos moldes dos países industrializados, necessariamente gerando importações de máquinas e serviços técnicos de instrução desses países, convergindo para um quadro de endividamento público desses países subdesenvolvidos.

Nesse cenário, chegamos ao ponto já tratado em outras seções onde as instituições multilaterais como FMI e Banco Mundial realizarem empréstimos a esses países endividados, tendo como contrapartida, além da cobrança de juros, a exigência de ajustes estruturais nas políticas daqueles Estados, ajustes estes no sentido da liberalização e da redução do gasto social.

É importante lembrar também que todo esse processo de modernização impulsionou o desemprego, uma vez que agora máquinas ocupavam o trabalho de várias famílias camponesas, e em países como o Brasil, em que a questão fundiária, não fora resolvida até hoje, os camponeses, sem trabalho, foram expulsos de suas terras e passaram a se deslocar para as cidades em busca de emprego. As cidades não estavam preparadas para tamanho fluxo migratório e assim foi ampliado o desemprego estrutural nas áreas urbanas.

Com a redução do gasto social somado aos altos índices de desemprego, a demanda por consumo foi caindo e empurrando o capital para mais uma de suas crises. Essa crise dos anos 70, encontrara como saída o modelo da reestruturação produtiva, que tinha como

suporte políticas de ordem neoliberal e neoconservadora que prediziam a redução de políticas públicas, o que no Brasil pós-ditadura civil/militar combinou a ausência de investimentos no campo com a baixa dos preços das exportações diante das políticas cambiais (BRASIL, 2012).

Todo esse processo de modernização e migração forçada, descrito de forma dolorosa pela literatura nacional e internacional²⁴, inverteu em menos de 50 anos o modo de vida em nosso país, o que ampliou a hegemonia da forma de vida da cidade sobre o campo, idealizando o campo como um espaço do atrasado, a ser substituído pelo moderno.

Apesar disso, não foi um processo sem contradições. Em nosso país, os povos camponeses organizaram-se durante décadas de resistência através de movimentos sociais, principalmente os de luta por terra, em torno de um projeto de campo para nosso país que representava a perspectiva da integração entre campo e cidade e não da superação daquele por este.

Diante da compreensão de que um projeto de campo e de país é perpassado também por um projeto

24 “Morte e Vida Severina” (MELO NETO, 2009) demonstra o sofrimento de um migrante brasileiro, nordestino, na década de 50, ao sair do campo e todo seu encontro com tragédias e morte nessa trajetória de sair do seu território rumo a cidade, que por si só é comparada a morte. “Vinhas da Ira” (STEINBECK, 1972), retrata o fluxo migratório rumo ao Oeste dos Estados Unidos no período da crise de 1929, a partir de uma viagem familiar com o encontro de tragédias e mortes, bem como o desemprego e a vida marginalizada na cidade. As duas obras são essenciais para a compreensão a partir da ótica dos sujeitos dos resultados sociais desse processo de modernização do campo atrelado ao desenvolvimento do capitalismo moderno.

de educação do campo, e conscientes de que é necessário que esse projeto emane do povo campesino, construído de acordo com suas necessidades e traduza a sua realidade, foi construído e realizado o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA). Este foi promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho de 1997, em Brasília, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), Unicef, Unesco e Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB), que iniciou o processo de articulação e organização da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em Luziânia entre 27 e 30 de julho de 1998, promovido por CNBB, Unicef, Unesco e UnB (KOLING; NERY; MOLLINA, 1999).

Esta Conferência Nacional é um marco na organização dos povos do campo na construção de um modelo contra-hegemônico não só de educação do campo, mas também de campo e de país. Demonstrou o nível de organização e de resistência deste povo, o que se refletiu na elaboração de uma agenda de políticas públicas para o campo no sentido de possibilitar a transformação deste em um território que permitisse sua fixação, vida humanizada e repleta de possibilidades para esses povos.

Essa foi uma virada de paradigma na questão da Educação do Campo e do projeto de campo no desenvolvimento nacional. Virada pois no período anterior, conhecido como o do Ruralismo Pedagógico, conforme nos assevera Silva (2017), a educação estava

vinculada a um projeto de campo que defendia a vocação agrária do Brasil como modelo de crescimento do país, com foco no aumento da produtividade e no abastecimento das cidades.

Esse movimento anterior de modernização conservadora aumentou o desemprego, tirou os povos do campo de seu espaço, criou uma imagem deformada do campo e, conseqüentemente, de escola do campo.

O paradigma que se configurava até então apresentava uma tendência de superação do campo enquanto espaço de atraso e, por sua vez, o povo campestre como resíduo deste: “Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora do lugar no almejado projeto de modernidade” (KOLING; NERY; MOLLINA, 1999 p. 20)

Para essa perspectiva e para as políticas neoliberais que avançavam, não fazia sentido investimento público em educação para os povos do campo. Isso gerou uma grande ausência por parte do Estado na Educação do Campo e produziu uma imagem vinculada ao atraso, coincidente com a visão de campo que tinha o projeto de nação em curso por parte das elites naquele período. Arroyo (1999), no segundo caderno resultado da Conferência supracitada demonstra qual a imagem que se tinha até então das escolas do campo:

Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras le-

tras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler (ARROYO, 1999, p. 20).

Nesse sentido, a Educação do Campo ficou por muito tempo vinculada ao modelo de educação e de sociedade da cidade, sem considerar sua história, cultura e valores próprios, tendo como opção política por boa parte dos gestores públicos, o estímulo aos estudos na cidade, com ações de transporte escolar. Ações essas, muitas vezes, resultantes de moeda de troca por apoio político, em que as crianças, jovens e adultos submetem-se a longos e desgastantes trajetos, para estudar em uma escola que difere em muito dos seus valores e necessidades.

Silva (2017), em sua tese, reforça essa questão ao demonstrar como que:

A figura socialmente construída sobre o campo como território do ‘antigo’, ‘atrasado’ e subordinado à cidade produziu, por muito tempo, a ideia de que a educação escolar no campo deveria seguir esse paradigma urbano (SILVA, 2017, p. 34, grifos da autora).

A mudança de paradigma que emerge nesta Conferência vem no sentido da população do campo, enquanto resistente a essa tentativa de superação do campo, demonstrar que o projeto das elites para desenvolvimento do campo e da sua educação não responde às suas demandas enquanto povo.

Trata-se, então, de um momento político em que os povos do campo unificam um projeto de desenvolvimento do campo que exige o tratamento destes como sujeitos deste, e não como resíduo do processo de modernização (KOLING; NERY; MOLLINA, 1999). Um projeto que vincula uma política de segurança alimentar e de reforma agrária ocupando produtivamente o território a uma proposta de Educação Básica do Campo para efetivar tudo isso.

Nesse sentido, os coletivos repolitizam a formação (ARROYO, 2008), exigindo não mais uma educação adaptável, mas, sim, construindo uma proposta que parte da sua diversidade. O primeiro caderno resultado dessa Conferência apresenta um conceito de Educação do Campo, baseado nessa diversidade:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação no sentido amplo de processo de formação humana que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (KOLING; NERY; MOLLINA, 1999, p. 24).

É importante, neste momento, frisar que essa mudança de paradigma assinala também uma mudança etimológica e conceitual, o uso da expressão “do campo” e não mais “rural”, posicionando esta proposta de desenvolvimento e de educação sob o recorte de classe dos povos do campo. Constituindo-se, então,

como um instrumento de disputa de hegemonia. Temos, então, mais um conceito de Educação do Campo, nessa perspectiva:

Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário da população. (KOLING; NERY; MOLLINA, 1999, p. 63).

No que diz respeito a essa demarcação conceitual, além da substituição do termo rural, a expressão do campo, no sentido da educação, amplia a perspectiva e o conceito desta para além da dimensão geográfica, sendo possível observar o seguinte conceito de Educação do Campo no segundo caderno da Conferência:

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 65).

Para este movimento, é necessário transformar o papel da escola, assumindo um compromisso com a valorização da cultura dos povos do campo; democratizando-o em seu sentido mais amplo, ampliando acesso, qualidade e participação dos sujeitos; incorporar lições da educação popular; e um currículo que contemple a relação do trabalho com a terra (ARROYO, 1999). Esta deve ter como matrizes culturais a relação da criança, do homem e da mulher com a terra; o tempo da produção da vida coletiva, do espaço cultivado, humanizado (o tempo dos indivíduos vinculado ao tempo da natureza); celebração e transmissão da memória coletiva; e predomínio da oralidade (ARROYO, 1999).

A importância de matrizes curriculares próprias construídas a partir da realidade do campo foi centralidade também em um marcante movimento dos trabalhadores, ocorrido há um século, e que é inspiração até hoje nas lutas por transformação social: o período de transição na União Soviética. Pistrak (2005) ao apresentar os debates sobre a construção de uma Escola Politécnica assevera:

A escola politécnica [...], sendo, no seu fundamento, única, deve ter, partindo deste fato, diferentes matizes nas condições urbanas (na produção) e no campo (na agricultura). Temos, portanto, o direito de dizer que, em um período de transição a escola deve ter na cidade e no campo diferentes traços. Estes matizes, no nosso perí-

odo não são apenas um detalhe, mas um momento muito importante que deve ter consequência em nossa política escolar. (PISTRAK, 2005, p. 42).

Com este sentido de valorização da cultura advinda das relações sociais fruto do trabalho da terra, teremos mais um conceito fundamental de Educação do Campo, sob o paradigma dos povos do campo:

[...] pensar uma proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano [...] ao mesmo tempo em que resguarde a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida [...]. Nesse sentido, uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz por meio das relações sociais mediadas pelo trabalho na terra (KOLING; NERY; MOLLINA, 1999, p. 37).

Esse projeto de Educação do Campo, riquíssimo em possibilidades e vinculado ao desenvolvimento sustentável do Campo e de integração com o Urbano, tem uma característica muito forte, que é a de vincular a educação aos direitos e aos movimentos sociais, afastando-a da sua afiliação direta com o mercado. Essa posição é mantida até hoje e terá importância central em nossa avaliação do Pronatec Campo, objeto central de nossa pesquisa.

Essa demarcação constitui-se também em uma crítica central às políticas e princípios do neoliberalismo. No segundo caderno da Conferência, Arroyo (1999) nos diz que:

O mercado nunca foi bom conselheiro para construir um projeto de educação básica. O movimento social é mais exigente. Porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. (ARROYO, 1999 p. 21-22)

Essa aproximação da educação com os direitos aproxima-se da discussão na primeira seção com base em Haddad (2004), em que este afirma que a educação é um direito que nos abre as portas para os outros direitos, constituindo-se como um direito básico, não podendo ser tratado, como a OMC vem insistindo, como um produto.

Sob esses fundamentos, o segundo caderno fruto da Conferência já referenciada apresenta como princípios da Articulação por uma Educação Básica do Campo, essa luta por uma educação enquanto direito, compreendendo que “Direitos se concretizam no espaço público e não no privado. Não podemos aceitar a ‘privatização dos direitos’ que vem acontecendo na sociedade capitalista neoliberal.” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.78, grifos dos autores).

Outro aspecto muito importante dessa construção de uma proposta de Educação do Campo via movi-

mentos sociais, pela base, é a da sua relação com uma das perspectivas de análise nessa pesquisa, que é a Educação Profissional. Ao longo do documento percebemos que há um entendimento do trabalho enquanto princípio educativo, que considera a Educação como um instrumento para a formação humana integral, indo além da preparação para o trabalho do campo.

Compreendem o trabalho como modo em que os homens não apenas cultivam a terra e o seu produto, mas cultivam suas vidas, sua sociabilidade e produzem a si mesmos enquanto sujeitos. Arroyo (1999) em sua palestra na Conferência, que faz parte dos cadernos “Por uma Educação do Campo”, define como esse movimento dos camponeses compreende a relação entre educação e trabalho: “A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui como sujeito cultural. Por isso, vocês não separam produção de educação, não separam produção de escolas” (ARROYO, 1999, p. 26).

Essa compreensão, inclusive, ia à contramão das propostas que o governo FHC tinha para a Educação Profissional naquele período, posto que, enquanto os movimentos sociais estavam propondo criação de Escolas Técnicas Regionais, combinando ensino profissional ao propedêutico, nos termos do que temos hoje como Ensino Médio Integrado, o governo federal no mesmo ano estava inviabilizando essa proposta ao editar o Decreto nº 2.208/98 já citado nesse livro.

A relação entre educação e trabalho sob essa perspectiva do movimento camponês nos traz à tona

a discussão de Saviani (2007), que resgata a dimensão ontológica e histórica do trabalho e da educação, o que é coerente com os fundamentos dos grupos contra-hegemônicos que disputam em nosso país uma concepção de Educação Profissional, compreendendo-a como meio para formação humana integral e emancipação dos trabalhadores, concepção adotada por essa pesquisa.

Inclusive, essa aproximação entre Educação do Campo e Educação Profissional foi essencial para a pedagogia soviética na construção da Escola Politécnica para o período de transição ao Socialismo, nos anos 1920. Para Pistrak (2005), a escola do campo poderia, inclusive, se tornar de forma mais rápida uma escola do trabalho graças ao cotidiano familiar, a economia e o círculo cultural dos camponeses, pois as crianças entram diretamente e muito mais cedo no trabalho agrícola produtivo. Para além disso, a agricultura é por si só um complexo de diferentes tipos e ramos de produção, o que este autor chamou de “conjunto politécnico peculiar”. A escola do campo teria, então, centralidade na discussão da pedagogia soviética que objetivava fazer dessa escola “uma das alavancas para superar as contradições entre campo e cidade e, desta maneira, dar à escola do campo um grau de eficácia que a escola urbana não tem e não pode revelar” (PISTRAK, 2005, p. 44).

O Movimento “Por Uma Educação Básica do Campo” ganhou muita força no seio de toda a sociedade, porém, mesmo com a abertura de um novo circuito histórico e com a eleição do campo popular através do

Partido dos Trabalhadores para a presidência da república em 2003, alguns fenômenos de ordem estrutural e as opções políticas deste governo frente a esses fenômenos possibilitaram uma nova virada de paradigma no campo com o fortalecimento do agronegócio.

Já discutimos aqui que com o processo da reestruturação produtiva, o capital financeiro passou a ser essencial para o retorno das taxas de lucro que tiraram as economias da grande crise da década de 1970. Esse fenômeno da financeirização ganhou o mundo e, como explica Fattorelli (2013), os anos 1990 foram primordiais para tal, pois as últimas amarras foram retiradas dos bancos para realizarem quase todos os tipos de transações financeiras: criação de derivativos²⁵ e produtos de investimento, bem como a desregulamentação financeira que quebrou a separação obrigatória entre bancos de depósitos e bancos de investimentos - política esta construída a partir do Consenso de Washington- que foi se tornando, ao longo dos anos 1990, uma agenda política do FMI.

Esse fenômeno mundial recolocou a agricultura, em países como o Brasil, novamente no projeto do grande capital, ao tratá-la como *commodities* agrícolas, como investimento, o que a atrela também à rentabilidade, mexendo novamente no mundo do campo, o que terá suas implicações para a educação.

25 Produtos bancários inconsistentes, mas que proporcionaram ganhos fabulosos aos bancos, pois ao serem contabilizados no balanço dos bancos inflam artificialmente seus resultados, aumenta sua liquidez e permite concessão de novos empréstimos, desvinculando os produtos financeiros da produção de valor real na sociedade.

O capital financeiro entra, então, na agricultura e para a roda da economia do capital girar é necessário um grande volume de crédito circulando. Nesse sentido, o Brasil entra novamente num ciclo de modernização da agricultura, no modelo do agronegócio.

Para maior produtividade, voltamos à prevalência do modelo das monoculturas, agora com uso maior de tecnologias voltadas para fertilizantes e agrotóxicos, bem como maior exploração da força de trabalho dos assalariados do campo. Esse modelo combinava, assim, o moderno da mecanização com práticas de trabalho escravo ou análogas. Para maior rentabilidade, requeria adiantamento de crédito para compra de sementes e insumos.

O Relatório do Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC) de 2012 (BRASIL, 2012), que analisa a situação do campo no Brasil nos últimos anos, sintetiza bem o novo papel da agricultura nesse modelo para a inserção do Brasil nessa economia mundial:

Agora a agricultura, na lógica do agronegócio, passa a ter uma expressiva função econômica no modelo capitalista em curso: gerar saldos comerciais para ampliar as reservas cambiais, condição essencial para atrair os capitais especulativos para o Brasil (BRASIL, 2012, p.7).

Ainda segundo o Fórum, foi feito um pacto das classes dominantes no Brasil para sustentar essa nova hegemonia de campo, aliando-se então grandes

proprietários modernizados, transnacionais e com capital financeiro e mídia.

Esse período coincide com a abertura de um novo circuito histórico no Brasil, onde o campo popular chega à presidência da república com a eleição do Partido dos Trabalhadores em 2002, partido esse que esteve sempre vinculado aos movimentos sociais do campo. Todavia, é importante lembrar que a sua chegada ao poder advém para além das urnas, de um pacto com parte das elites brasileiras, expressada com a “Carta ao povo Brasileiro” de 2002²⁶.

Nesse sentido, esse ciclo de hegemonia do modelo do agronegócio e do governo do Partido dos Trabalhadores é um período de movimentos contraditórios para o campo e para a educação do campo, assim como, já mencionamos, foi também para a Educação Profissional.

A força política do Movimento “Por uma Educação Básica do Campo” nesse período conseguiu aprovar na LDB a adequação do calendário das Escolas do Campo a sua especificidade dos tempos da produção e colheita; a criação do Fórum de Educação do Campo; a transformação da Coordenação-Geral de Educação do Campo do MEC na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e, já nesse final de ciclo, a ampliação e criação de vá-

26 O Jornal Folha de São Paulo, inclusive, divulgou a carta com o seguinte título “Leia íntegra da carta de Lula para acalmar o mercado financeiro” (FOLHA ONLINE, 2002).

rios cursos de Licenciatura para a Educação do Campo, via PRONACAMPO, Programa no qual se insere o Pronatec Campo, objeto de análise dessa pesquisa.

Apesar desses avanços, todos conquistados com muita luta e disputa por essa articulação, esse momento de hegemonia do agronegócio representou perdas de direitos e o não avanço em pautas históricas do movimento como, por exemplo, a Reforma Agrária.

Demonstramos há pouco como há um entendimento claro para os movimentos sociais do campo, que para prosperar um projeto de desenvolvimento do campo sustentável e humanizado, bem como de Educação do Campo para tal, necessita de uma reforma agrária. No entanto, esta sequer foi ensaiada, mesmo com o governo de área popular, pois, nesse novo papel do campo, do agronegócio modernizado, para o capital internacional, a posse de grandes terras improdutivas é primordial para uma expansão da produção.

Somado a esse processo de modernização, que amplia o fluxo migratório e a disputa com o agricultor familiar por espaço no campo, outro fator de grande retrocesso identificado é o fechamento das Escolas do Campo. Segundo dados do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC) da Universidade de São Carlos (UFSCAR):

Das mais de 100 mil escolas rurais que existiam em 2002 no Brasil, 17 mil foram fechadas. Isso representou, nas regiões Sul e Centro-Oeste, uma redução de mais de 39%, seguidas pela região Nordeste (22,5%), Sudeste (20%) e Norte

(14,4%). Neste mesmo período, o número de matrículas reduziu de 7,9 para 6,6 milhões de educandos, o que representa mais de 1,2 milhão de pessoas sem escola ou obrigadas a estudar nas cidades. (FUNDAÇÃO DE APOIO INSTITUCIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO DA UFSCAR, 2017)

Essa situação do fechamento de escolas é gravíssima e implica necessariamente em expulsão da população do campo, como bem menciona Silva (2017), muitas vezes, a escola é a única intervenção estatal em certas comunidades, a Escola do Campo é um espaço não apenas de formação, mas também de reunião e integração da comunidade.

Nessa perspectiva de avanços e retrocessos, o Fonec (BRASIL, 2012) analisa que as ações do Pronacampo, num âmbito geral, vêm recolocando uma perspectiva de Educação Rural para a população do campo, compreendendo que os avanços e mudança de paradigma do Movimento “Por uma Educação do Campo” se deram para além da forte mobilização e articulação, mas em um momento em que havia ausência total do Estado no Campo e de decadência do pacto das elites que perdurou até a ditadura. Por isso, no presente momento em que o campo tem outra importância para essas elites, envolvendo novas ações do Estado em prol destas, há um retorno mais agudo da perspectiva da Educação Rural.

Nesse momento, o modelo do agronegócio, ao compreender a importância da educação na construção de sua hegemonia, passa a investir também nessa área, se aproveitando da sua grande inserção e possibilidade

de aprovação de políticas públicas frente ao seu volume de capital e modelo de financiamento de campanhas eleitorais no Brasil. Quando falamos de hegemonia, é justamente nos termos de Gramsci (1980), na perspectiva de disputa pelo controle estatal, a disputa de poder através do elemento do convencimento, da guerra de posição na tentativa de ocupar trincheiras, espaços sociais vitais para essa hegemonia.

A despeito disso, a empresa campeã de financiamento das campanhas eleitorais para os presidenciais na última eleição no Brasil, 2014, foi a JBS, dona do frigorífico Friboi, um dos grandes representantes do agronegócio, reconhecida como uma das maiores exportadoras de carnes do mundo. Segundo o jornal Folha, ela doou 391 milhões de reais para campanhas eleitorais em 2014, sendo que a segunda maior doadora investiu 111 milhões, ou seja, três vezes menos (TERENZI; URIBE; AZEVEDO; 2014). É interessante notar o papel que as doações de campanha ocupam no nosso atual modelo democrático, em que, 3 anos após o pleito, os maiores escândalos de corrupção²⁷ do atual momento histórico do país envolvem agentes políticos do governo e executivos das duas maiores doadoras, com repasses bilionários do Tesouro Nacional ao BNDES, que por sua vez realizava empréstimos a juros muito baixos a estas.

27 JBS supera Odebrecht e vai pagar maior multa da história por corrupção (REGIANE, 2017). Segundo a Associação Contas Abertas (2017), o dinheiro investido por essas empresas em esquemas de corrupção, aproximadamente 3 bilhões, poderia servir para construir 1.579 creches, que poderiam atender quase 253 mil crianças, comprar cerca de 24.440 ambulâncias, construir quase 2.143 Unidades de Pronto Atendimento, ou construir 7.500 Unidades Básicas de Saúde.

A questão da construção de hegemonia é tão central hoje ao Agronegócio que nunca se viram tantas inserções de propagandas deste nos maiores canais de comunicação no país. A Rede Globo, maior empresa de comunicação do país, tem diversas propagandas em horário nobre da Campanha “Agro: a Indústria-Riqueza do Brasil”, campanha esta que conta com um *hotsite* exclusivo hospedado no *Site* G1, do Grupo Globo, um dos canais virtuais de maior acesso do país. As propagandas ressaltam a todo o momento o *slogan* “Agro é *tech*, agro é *pop*”, tentando criar uma imagem moderna ao Agronegócio e gerar uma simpatia por parte da população. O *site* StartAgro destaca esse momento de construção de uma marca do Agronegócio brasileiro, ressaltando a fala do diretor de *Marketing* da TV Globo:

De acordo com Schmidt, o objetivo da iniciativa é conectar o consumidor com o produtor rural e ao mesmo tempo desmistificar a produção agrícola aos olhos da sociedade urbana. “Queremos mostrar que a riqueza gerada pelo agronegócio movimentará os outros setores da economia”, salientou, acrescentando que: “a ideia é fazer com que o brasileiro tenha orgulho do agro” (START AGRO, 2017, grifos do autor).

Vivemos um momento de avanço da perspectiva de uma Educação Rural, com fins de legitimar o modelo do agronegócio, de convencer a população de seus benefícios, e para o Fonec (BRASIL, 2012), boa

parte dessa perspectiva se materializa com o Pronatec Campo. Outro elemento importante nessa construção de hegemonia do modelo do agronegócio é o processo de criminalização dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2012), para reduzir seu poder de influência sobre o governo, bem como diminuir o apoio popular às pautas e movimentações deste.

Apesar desse avanço do agronegócio enquanto modelo de campo para nosso país, em atendimento aos interesses do capital internacional e ao novo pacto das elites do Brasil, esse movimento engendra em si contradições que, como diria Marx e Engels (2008) são a própria arma contra si.

A necessária expulsão do camponês para a ampliação do monocultivo modernizado já gera ausência de força de trabalho para o agronegócio, bem como a necessária vinculação dessa forma de produção ao uso de agrotóxicos e insumos que em troca da rentabilidade comprometem a segurança alimentar, impulsionam a “existência e propagação de outro modo de agricultura que não apresenta as mesmas implicações que as suas” (BRASIL, 2012, p.11), a agricultura familiar camponesa.

A existência dessas contradições mantém vivo e forte o já mencionado projeto de desenvolvimento do campo e de uma educação do campo para o país, consolidado no final dos anos 1990, com o ENERA e a Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, e a existência desse campo contra-hegemônico permite que os movimentos do governo, não apenas retroce-

dam face a esse projeto, mas também realizem concessões e avanços.

O Pronatec Campo é também resultado dessas contradições. O Fonec, em seu já citado relatório de 2012, aponta, por exemplo, que foi uma política que não passou por discussão com os movimentos do campo antes do seu lançamento, sendo discutido internamente apenas. Além disso, algo muito custoso para esse movimento é a participação nas diversas etapas do ciclo da política. Não é à toa que um dos seus princípios é uma gestão democrática das políticas, da educação, e também, o tratamento dos povos do campo como sujeitos de direitos.

Interessante notar que os debates que perpassam a análise do Pronatec Campo no Fonec (BRASIL, 2012) têm o mesmo sentido de nossas indagações na primeira seção, quais sejam, diante do contexto em que vivemos de desemprego estrutural, de avanço da lógica do privado na educação e manutenção de um modelo de educação dual. O Pronatec é concessão da classe dominante e do Estado frente às lutas e demandas populares, ou forma de reprodução e ampliação do pensamento hegemônico? A esse questionamento, por nós respondido em momento anterior, o Fonec foi enfático e apresentou a seguinte perspectiva:

O Pronatec Campo se insere no mesmo quadro, sendo apresentado pelo governo à sociedade como uma grande conquista: também aos trabalhadores do campo a democratização do acesso ao ensino técnico e a possibilidade de 'inserção

produtiva'. Trata-se de mais uma ferramenta da estratégia de construção da hegemonia da agricultura capitalista que se pretende seja dominante (e para muitos, única) De um lado é a preparação de mão-de-obra para o trabalho mais desqualificado que o agronegócio demanda (e que quantitativamente é pequena). E note-se que não estamos no âmbito das demandas de formação profissional de trabalhadores de ponta das empresas (transnacionais) que concentram o domínio do agro (demandas que quantitativamente são menores ainda). (BRASIL, 2012, p.18)

O Fonec reforça também outro grande problema da lógica privatista desse Programa, já tratados por nós, que seria, além do envio de dinheiro público para instâncias privadas, a terceirização da perspectiva de educação que está sendo destinada aos trabalhadores. Nessa, estes ficam destinados a receber uma educação voltada ao mercado, instrumental e pragmática, muito distante da proposta de educação emancipatória do movimento “Por uma Educação Básica do Campo”. Nesse sentido, encontramos no relatório (Ibidem), de forma subentendida, uma breve lição sobre a confiança em governos, ainda que advindos de suas fileiras de luta, diante da forma de Estado na qual vivemos hoje:

A construção de uma perspectiva de educação emancipatória, vinculada ao esforço de luta por uma república do trabalho, precisa ser obra dos próprios trabalhadores, com radicalidade de princípios e de concepção, com autonomia e sem a tute-

la política, organizativa e pedagógica do Estado, seja quais forem os governos de plantão (BRASIL, 2012, p. 24).

Apesar dessa compreensão e por entendermos a importância dos processos de luta e de disputa por hegemonia, reconhecemos também as possibilidades do Pronatec, quando realizado por instituições públicas com Projetos Pedagógicos e Ações voltadas para uma educação emancipatória, para uma educação profissional na perspectiva da formação humana integral, reconhecendo o papel do Pronatec no quadro de avanço da dualidade estrutural, mas ressaltando suas possibilidades:

Trata-se de uma inclusão às avessas que acaba sendo mais uma ferramenta da construção de hegemonia da estratégia de destruição como camponeses. Não são cursos um mal em si mesmos e nem pode o programa ser rejeitado em bloco. **Entendemos que especialmente as brechas de inserção dos institutos federais em desafios de formação dos trabalhadores do campo, podem ser potencializadas na direção de outro paradigma.** Mas as organizações dos trabalhadores estão atentas: O Pronatec Campo, até pelos atores privilegiados envolvidos (CNA, Senar), integra uma estratégia determinada, que é muito mais de cooptação dos trabalhadores à lógica do agronegócio do que de inserção social, ainda que enviesada, como é a lógica do Pronatec em seu conjunto (BRASIL, 2012, p. 20, grifos nossos)

Ainda sobre as possibilidades de inserção dos Institutos Federais e demais instituições públicas,

quando do início da implementação do Pronatec, a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais e Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG) exigiram ao MEC que esse quadro da oferta do Pronatec fosse invertido, cobrando inserção maior de Instituições públicas no lugar do Sistema S:

A CONTAG não concorda com o fato de o Senar ser majoritário na oferta desses cursos. No final do ano, a presidenta Dilma Rousseff aumentou o número de entidades ofertantes dos cursos. Mesmo assim, ficou muito restrito, principalmente quanto às escolas de alternância”, reforçou José Wilson. Os representantes do MEC informaram que houve avanço recentemente com a inserção das Escolas Famílias Agrícolas no Fundeb. “Agora, é preciso que essas escolas sejam reconhecidas pelos Conselhos Estaduais de Educação”, orientaram. Eles informaram ainda que a rede pode ser ampliada a partir das universidades públicas, e que os institutos federais e escolas técnicas estaduais já estão ofertando cursos pelo Pronatec. (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES RURAIS E AGRICULTORES E AGRICULTORAS FAMILIARES, 2013, p.1).

É nessa trincheira, tratada como brecha pelo Fonec (BRASIL, 2012), que residirá o trabalho de campo de nossa pesquisa e se constitui no caminho metodológico da pesquisa dessa obra. No sentido de tentar superar o senso comum e a aparência do programa como uma concessão, uma “benesse” ao povo brasilei-

ro, à população do campo, para desconstruir o mito da empregabilidade e identificar os reais interesses dos setores que construíram essa política, foi que nos debruçamos nessa primeira etapa.

Em seguida, trata-se também de negar e superar a análise estrutural, sem desconsiderá-la, compreendendo a pulsão e a vida dos processos sociais e suas possibilidades. Dessa forma, foi analisando as mediações entre os diversos níveis de totalidade e seu desenvolvimento no processo histórico que construímos conhecimento sobre o Pronatec Campo, fundamentando-nos no materialismo-histórico-dialético para explicar suas contradições, limites e possibilidades, para que assim possamos nos munir de informações para reiniciar a pensar o ciclo da política pública com uma agenda que atenda realmente os interesses das camadas sociais que disputam hegemonia na perspectiva da superação das classes e conseqüentemente das desigualdades.

4.2 RESULTADOS SOCIAIS DO PRONATEC CAMPO NO *CAMPUS* CANGUARETAMA DO IFRN

O Pronatec Campo tem suas ações iniciadas no IFRN a partir de 2013, com a emissão da Portaria nº 86/2013 do MEC, que institui o Pronacampo, tendo como base legal para sua implementação tanto o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre o Pronera, quanto

a Lei de criação do Pronatec. O Pronatec Campo seria então, conforme a Portaria do Pronacampo, uma ação parte do Eixo 3 desse Programa, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional. Essas ações seriam especificamente, segundo o próprio governo: expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo na Rede Federal e Redes Estaduais de Formadores; expansão de cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do e-Tec; e bolsa-formação Pronatec para estudantes e trabalhadores rurais.

Apesar das suas ações terem início em 2013, os documentos legais que estabeleciam as diretrizes para implementação do Pronatec no IFRN, quais sejam, a Resolução do Conselho Superior (Consup) nº 36/2012, atualizada pela Resolução Consup nº 11/2013, já previam algumas questões sobre o atendimento à população campesina, dentre elas está a determinação para que a oferta de cursos FIC (integralidade dos cursos do Pronatec Campo) seja realizada em horário flexível, considerando este como aquele que irá atender às demandas desta população.

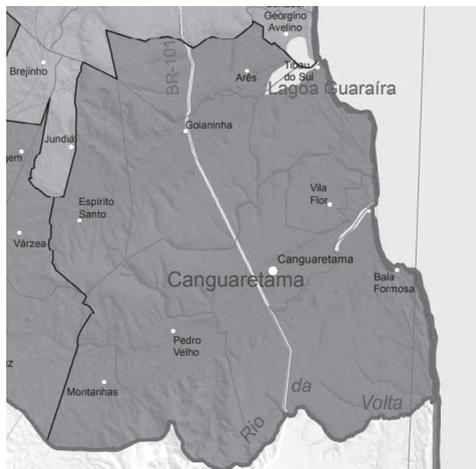
Ainda segundo esta Resolução, caberá a cada *campus* pactuar os cursos no sistema e aos parceiros demandantes validá-los, ou seja, tornar direta a relação entre os *campi* e os ministérios demandantes. Sendo assim, o Pronatec Campo não tem uma regulamentação própria no IFRN, mas sim uma construção entre o MDA e os *campi* com possibilidades de atendimento à demanda deste.

Os cursos ofertados por essa ação eram aprovados a partir dos seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) por meio Resolução do Consup/IFRN. Porém, com a Resolução Consup nº 96/2012 este Conselho delegou a competência desta aprovação ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Consepex), bem como a autorização de funcionamento, através de Deliberações.

Com a demanda levantada pelo MDA nos territórios em relação aos cursos de interesse por parte da população campesina e o contato com cada *campus* do IFRN naqueles territórios, em julho de 2013 foram aprovados os PPCs dos cursos de Agricultor Familiar; Horticultor Orgânico e Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas, todos estes autorizados a funcionarem no *campus* Apodi. Todavia, a Deliberação Consepex nº 4/2010 estabeleceu que os currículos fossem comuns para todos os *campi*, dessa forma, possibilitaria a oferta destes em outros *campi*, como foi o caso de Canguaretama.

Ampliando sua atuação em diferentes regiões do Rio Grande do Norte, a expansão e a interiorização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte alcançou e se instalou, em 2013, no município de Canguaretama, na Região Geográfica Imediata de Canguaretama do Rio Grande do Norte, cujo entorno de atuação possui 9 municípios.

Mapa 1 –Rio Grande do Norte, Região Geográfica Imediata de Canguaretama



Fonte: IBGE (2017b)

Integram o raio de atuação do *Campus* Canguaretama do IFRN: Arês, Baía Formosa, Canguaretama, Espírito Santo, Goianinha, Montanhas, Pedro Velho, Tibau do Sul e Vila Flor. Em que pese ser uma região onde se encontram destinos turísticos internacionais, como a praia de Pipa, em Tibau do Sul, apresenta altos índices de exclusão social, como mostram Guerra, Pochmann e Silva (2014).

Tabela 02 – Síntese de índices dos municípios da microrregião de Canguaretama

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO	URBANIZAÇÃO	ÁREA	IDH- 2000	POBREZA	EXCLUSÃO SOCIAL	EMPREGO FORMAL	ALFABETIZAÇÃO
Canguaretama	30.916	65,4%	245km2	0,600	0,209	0,382	0,084	0,566
Arês	12.924	62,49%	116km2	0,600	0,284	0,382	0,125	0,584
Baía Formosa	8.573	83,18%	246km2	0,643	0,305	0,456	0,522	0,611
Espirito Santo	10.475	47,78%	136km2	0,581	0,152	0,320	0,032	0,484
Goianinha	22.481	68,85%	192km2	0,651	0,275	0,377	0,198	0,636
Montanhas	11.413	77,73%	82km2	0,586	0,184	0,318	0,040	0,528
Pedro Velho	14.114	51,36%	193km2	0,626	0,229	0,343	0,045	0,562
Tibau do Sul	11.384	60,25%	102km2	0,655	0,372	0,399	0,069	0,608

Fonte: (AZEVEDO, 2016)

Diante do compromisso de sigilo firmado nas entrevistas, conforme termo que se encontra nos Anexos deste trabalho, optamos por usar os nomes dos municípios desta região como codinomes para os entrevistados, acrescentando mais uma cidade, Senador Georgino Avelino, cidade que anteriormente integrava a mesma região geográfica que as demais, devido à condição de termos um sujeito a mais que o número de cidades da região geográfica imediata de Canguaretama.

O *Campus* Canguaretama do IFRN atua com base nos eixos de Hospitalidade e Lazer, Controle e Processos Industriais e Informação e Comunicação. Inaugurado no dia 10 de outubro de 2014, o *Campus* oferta os cursos técnicos de nível médio, na forma integrada à Educação Profissional em Informática, na modalidade presencial; técnico de nível médio, na forma subsequente em Eventos, na modalidade presencial, além de cursos por meio do PRONATEC, em parceria com diferentes ministérios e sistemas oficiais de educação, além de cursos superiores de tecnologia e de formação inicial e continuada, como as Licenciaturas e as especializações.

Na perspectiva da educação profissional com enfoque na inclusão e na diversidade, o *Campus* Canguaretama do IFRN vem investindo esforços em ações de ensino, de pesquisa e de extensão que fomentam a inclusão social e o respeito à diversidade, como o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir as pessoas até então marginalizadas, nomeadamente os indígenas (comunidades Catu; e Sagi, em Canguare-

tama, e Baía Formosa, respectivamente) e os quilombolas (comunidade Sibaúma, em Tibau do Sul; Arisco dos Pires em Jundiá; Cajazeiras em Santo Antônio do Salto da Onça, sendo que estas duas últimas ainda não possuem o reconhecimento formal e/ou a visibilidade social e/ou acadêmico-científica, o que justifica e reforça a importância de nossa proposta de pesquisa).

As ações voltadas ao contexto da diversidade se respaldam em regulamentações como aquelas decorrentes da legislação, como a Constituição Federal de 1988²⁸, das Políticas de Inclusão (Decreto n° 5.296/2004) e da legislação relativa às questões étnico-raciais (Leis 10.639/03 e 11.645/08; e a Resolução CNE/CP n° 01 de 17 de junho de 2004,) a partir da inserção dos núcleos: Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI).

Desse modo, o *Campus Canguaretama* do IFRN vem trabalhando com ações específicas, como a implementação da Licenciatura em Educação do Campo, Pós-Graduação *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos no contexto da diversidade (*Lato Sensu*), o curso de Formação continuada para educadores indí-

28 No Art. 68, quando dispões sobre ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS, a CF de 1988 estabelece que aos remanescentes das comunidades quilombolas que ocupam as suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos. Dispõe ainda que cabe ao Estado proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, entre outros grupos. A carta Magna estabelece ainda que devem ficar tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos (BRASIL, 1998).

genas, por meio do projeto *Saberes Indígenas na Escola* (SECADI/MEC), e a implementação do Observatório da Diversidade, que vem agregando alguns projetos de pesquisa e de extensão, além do apoio logístico ao artesanato quilombola e indígena. O Observatório da Diversidade do *Campus* Canguaretama do IFRN tem como objetivo agregar, fomentar e divulgar experiências relacionadas à educação e à diversidade sob os diferentes aspectos, além de apoiar, fomentar e assessorar grupos de investigações, projetos de pesquisa e extensão, cursos de formação inicial e continuada no que diz respeito às políticas, gestão, currículos, práticas pedagógicas e tecnologias educacionais. Nesse sentido, se constitui como âncora para diferentes projetos.

Pelas razões depreendidas anteriormente, o *campus* Canguaretama do IFRN foi nosso *locus* de pesquisa diante da sua relação de proximidade com os paradigmas da Educação do Campo apresentados à sociedade no ENERA e na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, já discutidos aqui nesse trabalho. Hoje o *campus*, além de ter um curso de licenciatura em Educação do Campo, que é resultado dos avanços citados no item anterior, conta também com o Observatório da Diversidade²⁹. Além disso,

29 “O observatório tem como objetivo de agregar, fomentar e divulgar experiências, relacionadas à educação e à diversidade, sob os diferentes aspectos, além de apoiar, fomentar e assessorar grupos de investigações, projetos de pesquisa e extensão, cursos de formação inicial e continuada no que diz respeito às políticas, gestão, currículos, práticas pedagógicas e tecnologias educacionais. (...) A diversidade está relacionada à etnia, cor, raça, gênero, sexualidade, religião, geração, classe social, modos de vida, entre outros aspectos que contribuem para a inclusão e a afirmação de direitos

a escola, desde sua fundação, é vizinha de um assentamento do Movimento dos Sem Terra (MST) e tem esses sujeitos como parte de sua comunidade.

O presente subitem irá constar de nossa leitura e análise das informações obtidas na coleta do material qualitativo, tanto nas entrevistas quanto no grupo focal, e ao final apresentará dois quadros construídos e aprovados por esse grupo, um com indicadores de aproximação e de distanciamento da qualidade social da educação no Pronatec Campo e outro com os resultados sociais deste Programa.

O Pronatec Campo no IFRN Canguaretama foi uma das primeiras ofertas educacionais do *campus*, sendo executado logo quando da sua fundação, coincidindo com a primeira oferta dessa política no estado do Rio Grande do Norte. Isso implica também dizer que tal execução se deu num momento em que o *campus* ainda não tinha sua estrutura completa, seja de instalações e equipamentos, seja de servidores.

A construção e planejamento desta foram realizados a partir do contato entre MDA e o *campus* Canguaretama, em que o Ministério deu todo suporte no sentido de realizar a discussão da demanda com a população campesina a partir da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e dos Sindicatos e Associações de trabalhadores rurais e da agricultura familiar de cada município. Algumas destas discussões foram realizadas com a participação do *campus*, como

histórica e politicamente negados a diferentes sujeitos, como os indígenas, os quilombolas, os ciganos, entre outros.” (IFRN, 2015).

por exemplo, aquela feita junto aos trabalhadores assentados do MST com seu assentamento localizado vizinho ao *campus*. Em seguida, o MDA fez a mediação entre o *campus* e a Emater de cada município, onde foram realizadas as triagens dos alunos e as respectivas inscrições no sistema. Da parte concernente ao *campus*, foi dado o suporte para a realização destas inscrições, e segundo a gestão do Pronatec neste *campus*, todos os municípios da região de Canguaretama foram atendidos naquele momento.

Essa política foi ofertada duas vezes nesta escola, com as primeiras turmas realizadas em 2013 e as últimas em 2015. Abaixo, segue um quadro disponibilizado pela Diretoria Acadêmica da escola com o demonstrativo dessa oferta:

Quadro 4 – Oferta Pronatec Campo *Campus* Canguaretama IFRN

CURSO	INGRESSO	MATRICULADOS	CONCLUINTES	EVASÃO	REPROVADOS
FIC+ Agricultor Familiar	2013.2	105	98	07	-
FIC+ Operador de Máquinas e Implementos Agrícolas	2013.2	70	49	21	-
FIC+ Horticultor Orgânico	2015.2	21	13	01	07
Agricultor Orgânico	2015.2	20	17	-	03
TOTAL		216	117	29	10

Fonte: (IFRN, 2017)

O quadro 4 foi de grande importância para nossa avaliação, tanto que foi apresentado no momento inicial do nosso grupo focal, quando realizamos a avaliação de resultado social sob as diretrizes da avaliação participativa (SANTOS, AZEVEDO, MARCELINO, 2017), sendo essa apresentação essencial para o momento de divulgação das informações e para iniciar a contextualização dessas.

É importante relatar que essa oferta do Pronatec Campo foi maior do que a oferta do Pronatec Geral no referido *Campus*, apresentando, segundo a respectiva Diretoria Acadêmica, 186 matrículas, tendo 131 concluintes, 52 evasões e 03 cancelamentos. Esse cenário tem relação com o enfoque das ações específicas do *campus* mencionadas nos parágrafos anteriores, como por exemplo a oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo e o Observatório da Diversidade.

Em nossas discussões anteriores, demonstramos que o Pronatec Campo tem feições bem distintas do Pronatec Geral, no qual ele está incluso, e isso se deu por fatores importantes, como o fato deste ter sido uma demanda dos povos do campo. Em nossas entrevistas com os gestores da Delegacia do MDA no Rio Grande do Norte, foi possível ouvir a confirmação de que os movimentos sociais do campo exigiram do governo que o programa chegasse ao campo uma política diferente da geral, diferentemente do que já se apresentava no campo, onde já era ofertado o Pronatec Geral àqueles sujeitos.

Para além dessa demanda, é importante lembrar dois pontos discutidos já nessa seção, que foram: a

articulação da CONTAG junto ao MEC em 2013, questionando a oferta dos cursos por via das instituições privadas, bem como a discussão do FONEC em seu relatório sobre as possibilidades que o Pronatec Campo poderia ter de se afastar dos paradigmas de uma educação rural e se aproximar de uma educação do Campo ao envolver os Institutos Federais.

Nesse sentido, a primeira especificidade importante que constatamos em campo foi que, no período de tomada de decisões e execução, dentro do ciclo da política conforme Frey (2000), os sujeitos do campo, os sujeitos-beneficiários da política, foram envolvidos. Segundo Montanhas:

Os sindicatos trabalhadores e trabalhadoras rurais de agricultores e agricultoras familiares tiveram um papel fundamental, pois foram eles que identificaram a demanda, as tipologias de cursos, pré-matricula, difusão, mobilização, dentro dos territórios. (MONTANHAS – ENTREVISTA, 2017)

Essa perspectiva de envolvimento dos sujeitos tem como fundamento a compreensão da valorização do povo do campo como sujeitos de sua própria história, que é fundamento do paradigma da educação do campo aqui discutida (ARROYO, 1999). O relato de Goianinha conecta bem essa opção política como resultado das demandas dos camponeses e como valorização destes:

Consideramos as cadeias produtivas dos territórios [...] a demanda veio para a delegacia do MDA [...] e acreditávamos que a demanda deveria vir dos grupos organizados dos territórios, quem está mais próximo da agricultura familiar? Os sindicatos, sindicatos das trabalhadoras e trabalhadoras da agricultura familiar, algumas ONGs que trabalham com agricultura familiar e algumas turmas que EMATER mobilizou. [...] Era preciso fazer por outra via que não das prefeituras, já que era Pronatec Campo a demanda deveria vir do campo. [...] Foi uma escolha vinda dos territórios, da base. E em seguida fizemos a mediação com os ofertantes. Para nós foi inegociável queríamos que a demanda fosse da base e quem trabalhasse com a agricultura familiar fossem os demandantes e isso deu certo, não foi fácil, foram preciso muitas viagens e muitas conversas. (GOIANINHA – ENTREVISTA, 2017)

No campo da nossa discussão de avaliação de políticas públicas, tais constatações nos dão ainda mais segurança por nossa opção por uma avaliação participativa, pois diante de uma política que, em outros momentos, teve a participação dos sujeitos, a avaliação por simetria deveria também tê-la.

Ainda sobre essa perspectiva, é interessante compreender que essa dinâmica de envolver os sujeitos no ciclo da política é também importante para ampliar as possibilidades de sucesso desta, pelo menos enquanto seus objetivos (COHEN; FRANCO, 1999). Ainda mais, em se tratando de ofertas educacionais, um sujeito que escolhe o curso tem muito mais inte-

resse em participar e concluí-lo do que quem já pega um catálogo pronto e tem que escolher dentro daquelas caixas. Tal compreensão foi revelada também em campo, onde um dos gestores nos explicita:

Ouvi-los é fazer que a política fique próxima do desejo real da sociedade, e não destoe tanto como se fosse feito em Brasília ou outro lugar lá. Sabemos que não foi construída por esses sujeitos, mas o que nos coube, através dessa metodologia, na organização e implementação, permitiu se aproximar disso. (MONTANHAS – ENTREVISTA, 2017)

A soma desses fatores, da participação enquanto valorização dos sujeitos da aproximação destes com a política pública, se refletiu numa triplicação da demanda, quando da segunda oferta do Pronatec Campo, segundo um dos gestores entrevistados.

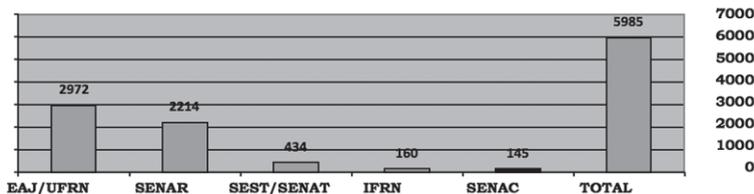
Contudo, é necessário constar aqui que tal procedimento foi uma opção de gestão da delegacia local do MDA, não foi uma orientação nacional no primeiro momento. Mas, com o sucesso do Rio Grande do Norte, que foi o estado com maior demanda de matrículas na primeira oferta, essa opção de envolver os movimentos sociais foi absorvida como orientação nacional para as ofertas posteriores, como nos demonstra Montanhas em entrevista:

Essa ebulição territorial pela qualificação do campo foi um diferencial bacana. A dinâmica que adotamos aqui, fugimos um pouco do escopo nacional, ao fazer-

mos essa opção pela por envolver o movimento social e sociedade civil, serviu como orientação nacional posterior, pois tinham Estados que não davam conta. A capilaridade que os movimentos sociais têm outras organizações não tem porque eles estão lá, estão na base. (MONTANHAS – ENTREVISTA, 2017)

Essa participação dos sujeitos aqui no Estado envolveu não apenas a escolha dos cursos, mas também gerou questionamentos sobre as instituições ofertantes e sua concepção de educação, isto é, os gestores entrevistados nos informaram que alguns territórios questionaram as ofertas advindas do Sistema S, tanto por não ser uma instituição pública e passar a ter recursos públicos sendo investidos ali, quanto por sua concepção de formação.

A partir desses questionamentos e das recomendações vindas após a já citada reunião do MEC com a CONTAG em 2013, a delegacia do MDA aqui procurou aproximar enquanto ofertantes a Escola Agrícola de Jundiá da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que se tornou o maior ofertante do Pronatec Campo, e também o IFRN, que não atendeu este chamado no quantitativo que era esperado pela delegacia ministerial (o que deu espaço para que o Sistema S tivesse uma oferta maior, uma vez que tanto os gestores quanto os sujeitos entrevistados afirmavam que aquelas pessoas não queriam perder a oportunidade de ter um curso). A Figura 02 a seguir mostra como se deu a oferta dos cursos no Rio Grande do Norte.

Gráfico 1 – Matrículas Pronatec Campo no Rio Grande do Norte por Instituição de Ensino

Fonte: (DELEGACIA FEDERAL DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO/RN, 2017)

Esses elementos discutidos até então, da demanda dos movimentos sociais do campo para construção de uma política de qualificação específica, com suas especificidades e conteúdos, bem como da aproximação e envolvimento destes sujeitos no levantamento da demanda e execução da política aqui no estado; e ainda, seu questionamento em busca de que a oferta dos cursos fosse em Instituições comprometidas com a questão do público em nosso país; abre espaço para rediscutirmos o ponto central que finaliza nossa primeira seção.

Assim, se o Pronatec Geral foi por nós analisado muito mais enquanto um instrumento de reprodução e irradiação da ideologia hegemônica do que como uma concessão econômica destes grupos para o exercício de sua hegemonia, sob os fundamentos de Gramsci (1980), parece-nos que o Pronatec Campo, com os relatos até então analisados, poderia se configurar como parte do movimento contra-hegemônico dos trabalhadores do campo na guerra de posi-

ção (GRAMSCI, 1980), em busca de trincheiras mais avançadas em importantes instituições da sociedade civil.

Como ainda é cedo para conclusões, passemos para outro ponto de análise que foi discutido por todos os entrevistados, seja nas entrevistas, seja no grupo focal, tendo em vista a curta duração da modalidade FIC, onde no nosso *locus* de pesquisa a oferta aconteceu integralmente.

Discutimos, na primeira seção, a partir do trabalho de Melo (2015) e dos dados apresentados neste, que um dos maiores problemas do Pronatec Geral era da oferta se dar majoritariamente na modalidade FIC, que possui limitações, a começar pela carga-horária de, em média, 180 horas, e a terminar pelo fato de que esta modalidade não representa elevação da escolaridade, a qual é uma demanda histórica da população brasileira (SILVA; SOUZA; MOURA, 2016) e demanda particular também dos povos do campo daquela região, se considerarmos que ali repousam baixos índices de escolaridade, conforme mostram os estudos de Guerra, Pochmann e Silva (2014).

Nas falas e histórias, percebemos que esse debate ali era também manifesto. O tempo reduzido dos cursos foi motivo de questionamentos dos sujeitos, gestores e professores, tanto no sentido de impossibilidade de recursos de aulas práticas melhores, como de uma formação humanizada e emancipatória, mas também, das dificuldades de inserção dos sujeitos no mundo do trabalho.

Em nosso primeiro contato com os sujeitos que participaram dos cursos no IFRN Canguaretama, a pouca quantidade de aulas práticas foi de imediato colocada:

Foi bom foi, não deixa de ser bom, mas foi uma prática muito rápida e quase não se teve. Eram só três dias. Para tudo se tem uma teoria, e é muito importante. Mas quando você tem uma teoria somada e junta da prática fica melhor de aprender. A prática foi pouquíssimo tempo já a teoria foram os 3 meses quase todos. (VILA FLOR - GRUPO FOCAL 1, 2017).

Essa ausência de tempo do modelo dos cursos FIC, somada à desarticulação entre os professores, que, num período ainda de fundação do *Campus* foram em sua integralidade contratados externos à Instituição, conforme entrevistas com a gestão local e com agricultores que participaram das primeiras ofertas, impediram que algumas aulas práticas essenciais para o processo de aprendizagem que estava sendo proposto ocorressem:

No primeiro Pronatec a gente tentou fazer a horta, mas tinha uma limitação nas horas da aula do professor, e o que vinha para o horário seguinte não tinha esse compromisso com a horta e não se preocupava com isso, aí não conseguimos fazer a horta. (PEDRO VELHO - GRUPO FOCAL 1, 2017).

Um professor que não tem o compromisso na sua metodologia com a

prática do campo não vai ter a mesma preocupação que o outro para fazer a horta, para a gente fazer a parte prática do campo. (VILA FLOR - GRUPO FOCAL 1, 2017).

Em que pese ser uma forma de se ofertar algum nível de formação, nos parece que os cursos FIC se apresentam como alternativas de formação com estreito nível de qualificação, dificultando o aprofundamento de fundamentos teórico-conceituais e práticos. Nessa linha, o Pronatec Campo se mostra muito mais como uma oferta compensatória, refletindo as concepções e as decisões políticas ancoradas em interesses e tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia tende a ser exercida, conforme explicita Gramsci (1980).

Outro elemento que fora colocado logo de início do grupo focal da avaliação participativa foi a dessincronia entre a aquisição do material necessário para estas aulas práticas e sua chegada ao *Campus* diante do tempo necessário para tal, tendo em vista os processos exigidos em instituições públicas, tais como pesquisa, licitação e empenho.

Segundo Arroyo & Fernandes (1999), a educação do campo tem como seu fundamento saberes voltados para a relação do homem com a terra, bem como compreende a necessária relação entre teoria e prática, e a relação do trabalho enquanto princípio educativo, o que no campo específico da educação profissional se aproxima dos preceitos da politécnica (SAVIANI, 1989). Nesse sentido, fica comprometida

uma oferta educacional aos povos do campo, que não consegue dar conta dessa relação.

Um dos professores em nosso grupo de avaliação levantou essa questão da ausência de aulas práticas e sua relação com a curta duração dos cursos e o padrão cursos FIC do Programa:

Faltou uma sincronia entre a aquisição do material de consumo e as nossas aulas práticas. Para esses cursos de educação campo é impossível fazer aulas por 3 meses sentados numa sala de aula. Esses cursos demandam aulas práticas. Precisávamos de coisas que tinham que estar prontas, aí não havia essa sincronia entre a disponibilidade do recurso, a compra do material e a aula. Tínhamos que jogar com a criatividade. (TIBAU DO SUL - GRUPO FOCAL 2, 2017)

Ainda sobre a problemática da curta duração e seus reflexos para a formação humana destes sujeitos do campo, esta mesma professora coloca as dificuldades, inclusive, do amadurecimento das ideias ali construídas por conta da ausência de tempo para tal:

Em relação ao tempo eu senti falta mesmo, conversamos com os colegas e víamos que era um tempo pequeno. Tem um processo para você passar a parte teórica e amadurecer a ideia. Você passa uma ideia, tenta discutir essa ideia. A partir do que o outro traz você tenta relacionar conceitos e criar, e tem um tempo para isso. Quando você chega no cerne, que o estudante pegou (no tempo

de cada um) aí já acabou. A semente foi plantada, poderia ser uma muda melhor, mais forte, mas infelizmente ela tem que ir para o berço. Na agroecologia não utilizo cova e sim berço que é o foco da vida, a muda vai para o berço do jeito que está, se ela me deu 3 meses ok, mas se ela me desse mais 6 meses com certeza ficaria melhor. (TIBAU DO SUL - GRUPO FOCAL 2, 2017).

Outro elemento de dificuldades e limitações do Pronatec Campo em Canguaretama, no que concerne tanto a ausência das aulas prática como o tempo curto destinado aos cursos, foi a oferta de um curso de operador de máquinas em um *Campus* que não tinha máquinas nem simuladores, a qual, segundo os gestores locais, foi fruto da “correria” para se implantar o Programa. Aliás, a expressão “correria”, apesar de não estarmos aqui adotando o método da análise do discurso (MINAYO, 1992), é uma das mais expressadas nas entrevistas quando se discute os problemas e dificuldades do Pronatec e, para além do nosso trabalho, parece ser uma tendência situações como um curso de máquinas sem máquinas, de horticultor e agricultor sem horta, ou, como demonstrado no trabalho de Santos (2018), um curso de pintor sem pincel e sem tinta. Uma das entrevistadas nos expõe esse caso em específico:

O curso de máquinas foi o que teve o maior problema. Eu fui contra inclusive, pois no início do Pronatec tinha quase nada no *campus*, não tínhamos nenhum professor da área para dar um suporte. Foram todos contratados de fora da es-

cola. E a gente não tinha as máquinas, o material, nisso os alunos tiveram uma teoria boa, mas não tiveram a prática, no início do curso os sujeitos estavam empolgados, mas do meio para o fim começaram a perguntar ‘quando iremos manusear as máquinas’. O que considero um fiasco, pois eles não saíram preparados para operar máquinas. [...] Houve um esforço da Gestão para conseguir as máquinas, mas foi um contato muito pouco. E não tivemos nenhum professor nosso da área específica para supervisionar as ações.” (BAIA FORMOSA – ENTREVISTA, 2017).

O aspecto tempo reduzido, como já mencionado aqui, é impeditivo não só para a adequada formação técnica, com a alegada ausência de aulas práticas, mas também carece de conteúdos humanísticos que possibilitariam uma formação mais crítica, distanciando-se, nesse sentido, da perspectiva de educação profissional adotada por este trabalho, que é a da emancipação, da educação enquanto instrumento de luta e disputa por hegemonia na sociedade. Dessa forma, um dos professores nos alertou no grupo focal de avaliação:

Sem formação política como vocês vão transformar o solo em luta? [...]“O Pronatec campo antes de pensar em formar o trabalhador do campo tem que pensar em preparar esse

dever minoritário contra a estrutura deve ser pensando para preparar vocês para a batalha, e não dá para preparar vocês para batalha com 10h de aula de ética. Como trabalhar em 10 horas 24 séculos de tradição do pensamento ocidental.” (ESPÍRITO SANTO - GRUPO FOCAL 2, 2017)

Ao analisarmos os depoimentos, percebemos que os entrevistados corroboram a perspectiva explicitada por Silva, Souza e Moura (2016), quando enfatizam que a proposta da chamada democratização da educação profissional por meio do Pronatec se baseia em ações cujas bases históricas encontram-se direcionadas para o oferecimento de um modelo educativo que retoma e reforça a dualidade estrutural da educação sem a preocupação com a formação humana integral e com processos mais densos de escolarização. Conforme essa abordagem, é possível compreender as críticas já levantadas na primeira seção de nossa pesquisa, por diversos autores como Melo (2015) e Silva (2015), do quanto o modelo do Pronatec oferece muito mais possibilidades de reprodução da ideologia dominante, o que pode ser explicitado na sua opção por focar nos cursos de curta duração, que não condiz com a necessidade de uma formação emancipatória, a qual demanda tempo. Sob essa perspectiva de disputa por hegemonia, um dos professores fez uma fala na avaliação exatamente sobre este processo:

Ao meu ver o que falta no Pronatec Campo é uma preparação política dos estudantes, uma preparação constitucional e econômica, para que vocês pudessem criar situações de possibilidades de concorrência com o agronegócio através de cooperativas. E da parte filosófica e política é de luta ideológica, como você vai se colocar contra um poder instituído na mentalidade, além de financeiro, bens materiais e produção, é um poder de ideário. (ESPÍRITO SANTO - GRUPO FOCAL 2, 2017)

O campo, como já bem mencionamos, é território de disputa, e na educação não é diferente, os movimentos sociais do campo projetam a Educação do Campo, enquanto na trincheira oposta, os grupos dominantes têm um projeto de Educação Rural. Nesse sentido, já colocamos o quanto é importante para esse processo de lutas dos povos do campo por um modelo de campo no país uma perspectiva emancipatória de educação.

O documento “Por uma Educação Básica do Campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999) e Arroyo (1999) nos mostra que a concepção de educação que os povos do campo e que os movimentos sociais do campo defendem têm como referência a formação humana para a intervenção dos sujeitos sociais na realidade, para a transformação desta em um espaço de socialização mais humanizado e feliz. Apresenta elementos também da politecnia (SAVIANI, 1989), ao compreender a relação essencial entre educação e trabalho enquanto cultivo do ser humano (ARROYO, 1999), con-

cepções estas que de forma alguma condizem com a qualificação estreita do modelo de cursos FIC adotado pelo Pronatec Campo, conforme vêm sendo enfatizado nas entrevistas e na avaliação participativa realizada neste trabalho, constituindo-se uma contradição essencial dessa ação.

Nesse sentido, um dos sujeitos da avaliação levantou uma importante questão política sobre essas contradições do Pronatec Campo:

O Pronatec dá a formação técnica, mas o que é ausente é ensinar como dar uso ao que vocês aprenderam [...] Vocês são humanos não um tear, eu não posso só afiar, não posso só ensinar tecnicamente, mas ensinar ética. (ESPÍRITO SANTO - GRUPO FOCAL 2, 2017)

Assim, retomando a questão da ausência de tempo e suas consequências para a formação, os próprios gestores centrais do Pronatec no Estado reconhecem essas dificuldades como centrais e oriundas da própria política, da sua fase de agenda e decisão (FREY, 2000). Nesse sentido:

O fato de ser um programa, com tempo limitado, tem seus limites, mesmo com as suas boas intenções [...] As pessoas passam por um processo de formação muito pequeno. Imagina você fazer um curso de alimentos em 180h, você vai apenas pincelar as questões importantes. Faz, mas não faz com a profundidade adequada. (GOIANINHA – ENTREVISTA, 2017)

Diante desses limites, mesmo para aqueles que tinham “boas intenções” e interesses em aproximar o Pronatec Campo do paradigma da Educação do Campo, os gestores do MDA solicitaram aos ofertantes que fizessem a discussão em todos os cursos dos temas que constam dos objetivos específicos do Pronatec Campo, e que são também demandas desse paradigma da Educação do Campo, como por exemplo, questões da agroecologia, da agricultura familiar, da segurança alimentar (KOLING; NERY; MOLLINA, 1999). Entretanto, de acordo com nossa coleta de dados, esse objetivo não foi alcançado:

Foi solicitado aos ofertantes que fizessem a discussão em todos os cursos de Agroecologia, Economia Solidária, Agricultura Familiar [...] das matrizes da Educação do Campo [...] Mas sinto a te dizer que não fora executada essa nossa sugestão, pois diziam que deveríamos subsidiá-los, até tentamos, mas o corre-corre complicou. Precisava da Instituição querer mas era necessária uma formação, não bastava um subsídio porque se tratava de concepção de educação. Na verdade, não sabemos de instituições que implementaram, acreditamos que teve porque tem gente que está nessa discussão há tempo, mas não tenho segurança para relatar. Mas as nossas intenções eram essas (GOIANINHA – ENTREVISTA, 2017).

Nessa análise, esse insucesso se deu também diante da forma de contratação adotada pela política, constituindo mais um elemento que veio já formatado

da fase anterior do ciclo e que não pode ser modificado pelos gestores locais e pelos sujeitos envolvidos:

Outro limite é a formação dos professores. A forma de contratação dos professores por editais muito rápidos. Faz uma seleção, contrata e nem sempre o professor tem uma formação sobre concepção de educação, sem nunca ter lido algo em torno da concepção de educação, de educação do campo, de pessoa, de sujeito, sem nunca ter lido Paulo Freire. Muita gente entendia que, por exemplo, quem dava aula de agronomia não precisava ter essa formação, essa discussão. Acho que isso impediu de se fazer discussões na sala de aula sobre concepção de educação e de campo. E é um fator de limitação da qualidade social [...] O conteúdo ficava a cargo dos professores (GOIANINHA – ENTREVISTA, 2017).

Essa ausência dos conteúdos das matrizes curriculares do campo (ARROYO, 1999), foi relatada também no quadro resumo do grupo focal de avaliação participativa, que será apresentado ao final desta seção.

Todavia, a oferta no IFRN Canguaretama apresentou em parte essas discussões e, em nosso trabalho de campo, nas entrevistas, na avaliação participativa e no relatório final, é possível constatar alguma discussão sobre agroecologia e segurança alimentar. São diversos os relatos de mudança de postura e de atitudes após a participação nos cursos, como por exemplo:

A mudança de bom é que através do Pronatec a gente aprendeu a trabalhar os produtos orgânicos, o que é saudável e o que não é. Antes para mim qualquer coisa era qualquer coisa. Agora eu já sei diferenciar o produto, o que é mais saudável para mim, o que posso digerir com segurança. Saber que o produto não orgânico, por sua contaminação, cheia de veneno, chega mais fácil na nossa mesa pelo baixo custo. Mas foi através do curso que eu aprendi a fazer o adubo adequado aquilo que eu ia plantar. (VILA FLOR - GRUPO FOCAL 1, 2017).

Para a gente que mora no campo o conhecimento foi muito importante, pois essa qualificação fez com que a gente juntasse o conhecimento das aulas com o que já era repassado pelos nossos pais, repassado de geração em geração. O que melhorou a qualidade do nosso cultivo, do alimento e da saúde. Ele veio para mostrar que há outras alternativas no campo. Aprendemos a manejar a terra, as mudas, a alimentação e melhorar nossa renda (ARÊS - GRUPO FOCAL 2, 2017).

Eu tive um aprendizado, não só de operar a máquina, mas trabalhar com a terra. E isso é algo que eu não esqueço, posso não ter praticado uma máquina com frequência, mas foi valioso. (SENADOR GEORGINO AVELINO, GRUPO FOCAL 2, 2017).

Nessas três falas, podemos perceber como que a oferta no IFRN Canguaretama conseguiu abordar aspectos que não estão necessariamente ligados aos con-

teúdos da matriz curricular dos cursos ofertados pelo PRONATEC CAMPO, mas associados a um importante componente da política de Educação do Campo sob o paradigma dos movimentos sociais, que é a conscientização, na perspectiva apontada por Arroyo e Fernandes (1999).

Nesses relatos, é possível ver que foram discutidas questões de segurança alimentar, em que o seu oposto é um dos fundamentos da rentabilidade do modelo do agronegócio (BRASIL, 2012). Constatamos também o respeito à história e cultura dos povos do campo (ARROYO, 1999) quando, no segundo relato, vemos a relação dos saberes dos seus pais com aqueles advindos da escola. No terceiro relato, há a compreensão de que a Educação do Campo tem que estar voltada para a relação do homem com a terra (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999), em que o sujeito fala que fez o curso de operador de máquinas, mas o principal para ele foi essa relação com a terra.

Esses dados nos demonstram como o fato da oferta ter sido realizada em uma Instituição pública que tem proximidades com as discussões de Educação do Campo dos Movimentos Sociais, bem como um processo de contratação que valoriza a formação docente, e por consequente, docentes com uma formação adequada para tal oferta, muda bastante o quadro de possibilidades e limitações da política.

Dessa forma, com dados empíricos, podemos devolver ao FONEC (BRASIL, 2012) a sua afirmação de que envolver os Institutos Federais nessa oferta pode-

ria ter sido sim um caminho para trazer o Pronatec Campo de um quadro de Educação Rural para aproximá-lo de uma Educação do Campo. Cabe também um questionamento sobre o porquê de o IFRN não abraçar tal política, como o MDA bem afirmou, sendo que o Pronatec Geral foi abraçado em praticamente todos os *campi*³⁰.

Ainda nessa perspectiva, em nosso grupo de avaliação foi apresentado que a horta iniciada na oferta do Pronatec Campo no *campus* Canguaretama passou a ser cuidada pelos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo ali ofertada, e para dar destino à produção de hortaliças, foi firmada uma parceria entre o *Campus* e a EMATER para organizarem juntos uma feira de orgânicos no *Campus*, com forte presença dos produtos dos trabalhadores acampados do MST, o que pode ser considerado um resultado social das práticas decorrentes do Pronatec Campo no *Campus* Canguaretama. Contudo, evidentemente que não será o cultivo de hortas, apenas, que permitirá a produção dos conhecimentos escolar e científico, na perspectiva de um processo educativo mais integral.

A questão da horta, muito mais que a produção em si, tem um valor para a perspectiva de formação humana e politécnica (SAVIANI, 1989) dos movimentos sociais do campo, no sentido de que esta pode ser

30 O Campus Natal Zona Norte só foi ter oferta do Pronatec depois de 2014 e na modalidade Mulheres Mil, tendo se recusado em ofertar cursos de tal Programa desde a implementação do Pronatec, por discordância dos servidores com sua proposta educacional.

um elemento da demonstração da relação ontológica entre educação e trabalho (SAVIANI, 2007), bem como da aproximação de uma educação voltada para a relação do homem com a terra (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

A concretização dessa horta seria, nos termos de Pistrak (2005), um elemento de politecnicismo; um elemento de transição rumo à Escola Politécnica, tanto que este defendia que, inclusive, as escolas urbanas tivessem um lote para cultivo com vistas à demonstração da importância da relação do homem com a terra e da indissociabilidade entre produção e formação humana.

Outro aspecto relevante do nosso debate sobre Educação do Campo tratado em nossa pesquisa de campo é sobre a presença dessas ofertas educacionais no Campo, na zona rural. O paradigma da Educação do Campo discute que esta deve ser muito mais que uma Educação “no Campo”, mas sim uma Educação “do Campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999), ou seja, muito mais que uma questão geográfica, se trata de uma questão metodológica, política e epistemológica. Todavia, apesar de transcender essa questão de localização, ela está inclusa também como demanda dos povos do campo.

Esse debate em nossa pesquisa de campo revelou várias contradições, pois no IFRN Canguaretama a oferta dos cursos se deu no próprio *Campus*, contrariando um princípio tanto da Educação do Campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999) quanto a um dos

direcionamentos do MDA para a oferta do Pronatec Campo, como demonstraram os gestores nas seguintes falas:

Essa abordagem do local da educação nós aqui ousamos também. Fizemos a opção de que os cursos fossem realizados nas comunidades rurais, o que não aconteceu na totalidade, mas em mais de 70% isso ocorreu. O que só foi possível porque os parceiros toparam, diante tanto das dificuldades de deslocamento, quanto dos custos maiores. A evasão foi mínima e por isso, porque fomos onde o povo estava, onde mora e trabalha. Adequando ao tempo das pessoas que, por exemplo, acordam cedo, dão ração ao gado, tem criança para cuidar, adequando a atividade produtiva dele com a atividade do conhecimento. (MONTANHAS - ENTREVISTA, 2017).

Os ofertantes tiveram que aprender a lidar diretamente com os sujeitos, sua realidade e sua diversidade, indo até o local, com exceção do IF, que não tinha unidade remota, mas tinha toda sua estrutura de qualidade que era muito importante também, e os sujeitos se sentiam muito felizes em fazer parte daquelas escolas, em usar daquela farda, daquela estrutura e fazer parte da relação dos alunos dessas instituições. (GOIANINHA - ENTREVISTA, 2017).

Essa situação, sob a ótica dos sujeitos, amplia mais ainda as contradições, no sentido de que estes têm manifesta sua opção de preferir a oferta educacional no *campus* do IFRN, por saber da estrutura da

instituição e da qualidade dos docentes, quanto pela sensação de fazer parte de uma instituição pública considerada como de referência, como relatado também na fala da gestão do MDA. Por diversas vezes, os sujeitos reforçaram essa perspectiva e predileção:

Acho que o Pronatec Campo deveria ir para a comunidade sim, mas com essa estrutura aqui, com esses professores daqui. Eu preciso de professores qualificados como esses, com essa formação de vocês, e de uma estrutura como essa, se for para ser com a estrutura do Pronatec que está sendo realizado no município prefiro esse aqui. [...] Eu preciso de ter professores como vocês para sair do meu anonimato lá do campo, assim eu vou poder repassar o conhecimento de outra forma, é isso que quero e me inquieta. (CANGUARETAMA - GRUPO FOCAL 2, 2017).

A estrutura do IF é muito boa, diferente das escolas. E quando o sistema S vem não traz sua estrutura para a escola. (PEDRO VELHO, GRUPO FOCAL 2, 2017).

Essa contradição parece se refletir em um nível maior da totalidade analisada, a contradição entre a perspectiva de formação de massa, que é a proposta do Pronatec, tanto Geral quanto Campo – relacionados à oferta tanto do Sistema S quanto da EAJ - e a perspectiva dos grupos contra-hegemônicos, que no nosso caso são os povos camponeses – relacionados à oferta no IFRN Canguaretama. A essa altura da nossa análise dos elementos apresentados pelos sujeitos na avaliação, é possível notar que boa parte dos problemas do

Programa se dá pelo seu formato, pela parte não passível de manejo na implementação, enquanto suas virtudes, no caso da implementação no *locus* de pesquisa, vêm sendo relacionadas às aproximações da perspectiva contra-hegemônica de educação profissional e de educação do Campo, inseridas pela institucionalidade do IFRN, ou seja, os elementos que se distanciam da perspectiva da formação em larga escala.

É importante rememorar que quando falamos de contradição não estamos atribuindo significado negativo ao termo. Nossa opção metodológica pelo materialismo-histórico e dialético tem a contradição como categoria conceitual, como elemento da dinâmica social, portanto, elemento de estudo, análise, aprofundamento e exposição.

Feito esse parênteses, esse fato narrado apresenta algumas limitações do programa. É como se para ter uma oferta educacional mais parecida com a que estes sujeitos exigem da sociedade através das lutas sociais, eles tivessem que sair do seu local de trabalho. Porém, essa permanência no local foi fator de sucesso para o programa no Estado, segundo os gestores do MDA.

Nesse sentido, a oferta nos Institutos, apesar de apresentar vários pontos positivos aqui já demonstrados, não pode abraçar um quantitativo maior de pessoas da Zona Rural, o que nos foi revelado em entrevista pelos sujeitos, no primeiro grupo focal que foi realizado com eles, no sindicato dos trabalhadores e trabalhadoras rurais da cidade:

Foi atendido mais gente da zona urbana do que da zona rural por causa da questão do transporte, que a gente teve muita dificuldade com a prefeitura de garantir o transporte. E o pessoal da zona rural tinha a dificuldade de na chegada ainda se locomover no sítio. (CANGUARETAMA - GRUPO FOCAL 1, 2017).

Isto não quer dizer que a oferta se deu para sujeitos diferentes daqueles propostos pelo MDA, pois os sujeitos atendidos são trabalhadores rurais, sujeitos do campo, parte vinculada aos movimentos sociais do campo, assentados, ribeirinhos etc. Porém, o que ficou fora da proposta foi a forma, o que fez com que parte desses sujeitos na região não fosse atendida.

Mas é importante lembrar que o paradigma da Educação do Campo tem por base a luta contra a hegemonia do modo de vida urbano, a concepção de que o Campo não é um resíduo da modernidade, mas sim um espaço social rico em cultura e vida do qual a cidade depende (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Por isso, esse paradigma vincula um projeto de educação a também um projeto de desenvolvimento de campo e de país, que se consubstancia em lutas por mais políticas públicas voltadas para o campo para que os povos do campo possam ali viver. Nesse sentido, é como se para que esses sujeitos pudessem receber uma oferta educacional com a qualidade que exigem tivessem que se deslocar até a cidade, sendo essa uma contradição da oferta do Pronatec Campo no IFRN *Campus Canguaretama*.

Isto também não quer dizer que eles abrem mão dessa demanda, não deixam de lado sua perspectiva de permanência no campo, parece-nos muito mais uma opção política, em sua guerra de posição (GRAMSCI, 1980), dada a preocupação de ampliar o espaço das políticas públicas para o campo, que já é um território tão ausente de políticas públicas para os povos do campo (já colocamos aqui que políticas públicas para o agronegócio não faltam, dado o seu papel na balança comercial atual e no processo de reestruturação do capital). A seguir, transcrevemos uma fala que nos ajudou a chegar a essa conclusão:

Agora foi de suma importância para mim. Eu descobri que fazia muita coisa errada, já sabia fazer mas aprendi agora como fazer melhor. O Pronatec ele é profissionalizante mas não é necessariamente para eu ir até a Zona Urbana para trabalhar com o que aprendi. Eu posso me especializar e melhorar minha produção no campo, sim. Eu posso ingressar numa escola Técnica de Jundiáí me formar num curso técnico e trazer os conhecimentos para minha comunidade, sem precisar de ir para Zona Urbana. Mas desde que, as políticas públicas do meu município me ajudem a implementar o que aprendi também. (CANGUARETAMA - GRUPO FOCAL 1, 2017).

Nesse sentido, essa contradição tem um aspecto positivo que é reflexo da presença desses sujeitos nessas Instituições Federais de referência na educação, qual seja, abrir as portas dessas instituições para

esses sujeitos, motivá-los a ingressar ali e dar prosseguimento aos estudos. Assim, eles chegariam ao que demandam enquanto movimento social por educação de qualidade e elevação de escolaridade.

A oferta do PRONATEC CAMPO, mesmo que numa perspectiva de qualificação estreita (FREITAS, 1992; GUIMARÃES, 2014; MELO, 2015; SILVA, 2015), fez com que a Instituição fosse conhecida na comunidade e que os sujeitos quebrassem uma face elitista, de imaginar que tais escolas são apenas para filhos dos ricos, que teriam melhores condições de passar nas seleções. Nesse sentido:

Para mim é foi muito importante, depois de 40 anos poder fazer parte de um Instituto, sei lá, fazendo um curso de 3 meses, mas estou lá. Sou incentivo para um jovem de 15 anos, é importante e gratificante para mim, eu vejo assim. Tanto que fiz 2 Pronatecs, incentivo os adolescentes a fazer as provas. Minha filha está fazendo o segundo ano do curso médio integrado. (CANGUARETAMA - GRUPO FOCAL 1, 2017).

Minha filha pode estar no IF, não só o filho do usineiro (CANGUARETAMA - GRUPO FOCAL 2, 2017).

Tanto a Gestão local, no Instituto, quanto do MDA, tinham consciência da importância desse resultado, que inclusive é relatado pelos sujeitos como um resultado social e consta do quadro aprovado no grupo de avaliação (Quadro 05). É um resultado que, em

nossa perspectiva de avaliação das políticas públicas, pode ser considerado como um daqueles que não consta necessariamente dos objetivos da política e por isso merece reflexão. Seria, nos termos de Cohen e Franco (1999), um efeito não procurado, mas positivo e relevante talvez até previsto, e ressalta a importância do processo de avaliação no ciclo das políticas públicas³¹. Dessa forma, a gestão local considerou que:

Os objetivos foram alcançados parcialmente. O Pronatec não era só para formar esses meninos, era trazer de novo o contato com a sala de aula, mostra que eles podem ter acesso àquela estrutura, que é pública mas para eles era uma coisa muito distante.

O que eu mais enxerguei foram resultados sociais. O Pronatec mais do que colocar esses meninos no mercado de trabalho, o que é muito difícil em cursos tão curtos, ele teve como resultado trazer esses alunos para cá, para essa realidade. O que mais se viu foram alunos tentando ingressar aqui, na Universidade. E já com outra mentalidade. O maior prazer que a gente tinha era ver o depoimento deles no final. Eu diria que o principal objetivo do Pronatec não era fazer eles saírem de lá atuando, mas sim essa outra parte social, que era o que focávamos muito, pois era o que poderíamos garantir que eles iriam levar,

31 Talvez com um esforço hermenêutico poderíamos considerar como um dos objetivos, uma vez que, faz parte dos objetivos do Pronatec e Pronacampo a expansão dos Institutos Federais, mas optamos por considerar como um resultado não planejado, um efeito não procurado (COHEN; FRANCO, 1999).

não podíamos garantir que eles iriam entrar no mercado de trabalho, mas essa outra parte sim. (BAIA FORMOSA – ENTREVISTA, 2017).

Como mencionado, a gestão do MDA também enxerga esse resultado social para o Pronatec Campo nas instituições públicas como no IFRN Canguaretama:

O Pronatec foi o reascender de oportunidades pra pessoas por exemplo concluir o Ensino Médio no IF, de fazer o ENEM. Para o pessoal dos cursos vinculados a criação e produção muita gente deu continuidade às suas atividades. (MONTANHAS - ENTREVISTA, 2017)

Uma situação curiosa e que nos remonta a importância de algum espaço de aleatoriedade na escolha dos sujeitos de nossa pesquisa foi o fato de que entre os sujeitos presentes no grupo focal de avaliação, dos quatro, uma era aluna regular do *Campus*, e a filha de outro também, e este só não era porque na pré-seleção para um dos cursos não preencheu os requisitos.

Tal ocorrência nos ajuda a comprovar que tal discussão não é apenas um apontamento, mas que se concretizou na vida real desses sujeitos, de forma que as portas foram abertas e muitos destes entraram na instituição, ou seja, o Programa – nas condições da oferta pelo IFRN - ajudou a democratizar mais essa instituição pública. Segue a fala de uma das nossas avaliadoras no grupo focal:

O Pronatec me abriu caminhos, fiz parte do Pronatec e acabei ficando numa instituição federal. Estar aqui é fruto do Pronatec e até então eu não imaginava estar aqui estudando e minha vontade é seguir em frente, tentar a licenciatura. O Pronatec mostra a quem está lá no seu cantinho que você pode. É só ter força de vontade e querer. (ARÊS - GRUPO FOCAL 2, 2017).

Essa aproximação dos sujeitos com o Instituto diante de sua participação no Pronatec Campo teve outra consequência durante o próprio curso que foi foco do nosso grupo focal de avaliação: que qualidade é possível? A discussão sobre qualidade social nos termos de Silva (2009) e Dourado, Oliveira & Santos (2007) é o mote desta avaliação, pois se confronta na realidade pesquisada com um programa que tem recebido diversas críticas aqui já relatadas sobre suas contradições e qualidade da sua oferta, com uma Instituição ofertante reconhecida por práticas de aproximação com qualidade social, de uma perspectiva, ainda que no horizonte, de busca por uma educação politécnica, de uma formação humana integral, emancipatória.

Este confronto instigou a curiosidade científica necessária para realizar este trabalho. Nesse sentido, muitos dos pontos referentes à qualidade social já foram aqui tratados, como por exemplo a qualificação e formação dos professores, que os sujeitos, em seus relatos, consideraram um ponto excelente dessa aproximação do Pronatec Campo com o IFRN. Outro ponto já debatido foi a questão da perspectiva de continuidade dos es-

tudos, do tempo curto dos cursos, da pouca quantidade de aulas e disciplinas de conteúdo humanístico.

Algo importante para apresentarmos aqui neste livro é a nossa compreensão de que, da mesma forma que fazemos o debate da Educação do Campo a partir das especificidades das demandas dos sujeitos que a reivindicam, a qualidade social de uma Educação do Campo será aquela que se aproximar não só dos princípios aqui já discutidos por Silva (2009) e Dourado, Oliveira & Santos (2007), mas, para além disso, será aquela oferta que se preocupa com o projeto de Educação do Campo dos movimentos sociais, dos povos do campo.

Nesse sentido, a Qualidade Social da Educação do Campo deve começar a ser verificada no respeito da oferta as matrizes da Educação do Campo, bem como da aproximação com os paradigmas da sua respectiva Educação Básica (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999; HAGE, 2011).

Assim, podemos constatar que parte dessa discussão também já foi feita quando debatemos a questão das aulas realizadas fora do ambiente rural; da perspectiva de valorização do sujeito nos processos de verificação da demanda, mobilização e inscrição para os cursos; e quando discutimos a presença dos conteúdos ligados à questão da segurança alimentar e agroecologia.

Apesar disso, ainda há elementos a serem discutidos e, dessa forma, recortamos alguns relatos da gestão local para em seguida analisarmos os aspectos da qualidade social:

Se esses meninos não tivessem condições de familiares e psicológicas de ficar nos cursos eles iam desistir, e o que eu mais pedia com relação à equipe é que fizessemos esse acompanhamento. A gente tinha alunas que desistiram porque o marido não deixava comparecer, outra aluna de 23 tinha 4 filhos, e foi feito esse acompanhamento com orientação de contracepção, acompanhávamos de perto. Em relação à frequência fazíamos diferente de outros campus, acompanhávamos diariamente, eu mesma fazia a chamada todo dia, e eles sabiam que se faltavam teriam descontos na bolsa. E com base nessa frequência acompanhávamos a presença deles, e fazíamos contato, para aqueles que desistiam tentávamos descobrir o porquê e alguns casos inclusive revertemos, ligávamos e íamos em suas casas. Se não fosse assim o Pronatec não funcionava. O que mais pedi quando abrimos as turmas era que não aceitássemos a demanda inicial que era de 240 alunos, porque assim não poderíamos fazer esse acompanhamento adequado. E com isso conseguimos ter uma evasão muito pequena. Eu me aproximei muito, me envolvi muito e acho que isso fez dar certo, fez com que a evasão não fosse grande como nos outros campus. Eu me envolvia demais com as questões das meninas, pois as dificuldades com elas eram muitos maiores. Tínhamos orientador pedagógico, supervisor e orientador social. (BAIA FORMOSA – ENTREVISTA, 2017)

O contato com uma Instituição que tem assistência estudantil, acompanhamento psicológico e outras atividades em que se demonstra a preocupação com os fatores extraclasse como determinantes para o

sucesso do aluno no processo de aprendizagem, como elementos de qualidade social em sua estrutura para cursos regulares (DOURADO; OLIVEIRA, 2007) fez com que esses sujeitos do campo tivessem familiaridade, conforme esse relato, apenas de parte dessa estrutura e parte desse acompanhamento. Ainda sob essa perspectiva da qualidade social:

Houve acompanhamento dos alunos e dos professores por parte da Direção Acadêmica, acompanhamento da produção do material didático, revisado por esta supervisão. E não sei dizer se tinha uma reunião regular para os docentes, como a reunião pedagógica. Porém no acesso a gente tinha um seminário de apresentação onde eram explicados o Projeto Político Pedagógico da Instituição, os regulamentos internos, era um espaço de formação também, do mesmo jeito que preparávamos os alunos para o início do curso preparávamos os docentes.

O recurso era muito bom, os professores trabalhavam satisfeitos, não tínhamos faltas. O recurso para consumo era bom, não faltava material. O que eu acho que tivemos de limitação era a ausência de pessoas da área para dar esse norte para a gente (na primeira turma), que poderia ter nos ajudado a revisar melhor o material. Foi um pouco de sorte de termos uma equipe muito boa de professores. O pior foi a ausência de conhecimento na área, pois o campo é uma realidade específica e tocar um programa como esse sem esse conhecimento é mais complicado [...]. Depois que eu saí começou a complicar a questão financeira por parte do governo, atraso nos recursos, tan-

to para bolsa quanto para os materiais (BAIA FORMOSA - EM ENTREVISTA, 2017).

Com estes relatos, podemos confirmar o porquê do uso do nosso termo “parcial” no que tange ao acesso desses sujeitos às estruturas e aos serviços daquela Instituição, possibilitando uma aproximação de uma oferta educacional com qualidade social. Essa mitigação se dá tanto na perspectiva da equipe que acompanha o programa, que é reduzida³², quanto nos espaços de discussão pedagógica, imprescindíveis para a formação continuada do docente (BRASIL, 2015) e que foi reduzido a eventos de preparação.

É importante destacar que aspectos da qualidade total, apesar da nossa crítica a sua insuficiência enquanto paradigma para qualidade da educação (SILVA, 2001), tais como material adequado, recursos e afins, são importantes também para a qualidade social.

Ainda nessa perspectiva, destacamos a questão da ausência de professores com conhecimento específico do campo nos quadros efetivos da Instituição, algo que ocorreu na primeira oferta, mas que já havia sido superado na segunda .

32 Apesar de reduzida, o profissional encontra-se em uma situação de cansaço e acúmulo de horas, pois sua carga-horária no Instituto é de 6 a 8 horas diárias, sendo o tempo destinado aos trabalhos no Pronatec contabilizados for a dessa jornada, dessa forma, são sujeitos que estão trabalhando de 9 a 12 horas aproximadamente. Sem contar nas contradições que podem ser discutidas, pois, enquanto parte da categoria no período fez duas greves com pontos de pauta sobre flexibilização da jornada, o incentivo financeiro do programa motivava os servidores a aderirem tal contradição, talvez até deslegitimando essa pauta.

Um elemento de qualidade social rebatido pelos alunos em ambos os grupos focais foi a dificuldade com transporte escolar, que claramente é fator de qualidade social (DOURADO; OLIVEIRA, 2007; SILVA, 2009), uma vez que sem este deslocamento não lhes é possibilitado participar dos momentos de formação.

O valor da bolsa formação era pago de acordo com a distância entre a residência do aluno para a escola, sendo proporcional e visando garantir o deslocamento adequado. Porém, como tratamos de Educação do Campo, sabemos das dificuldades de transporte para esses sujeitos. Em alguns municípios, a Prefeitura se responsabilizou pelo traslado, porém, em outros os alunos tinham que fretar um carro com o valor recebido da bolsa. Esse quadro gerou algumas situações de irregularidade no acesso ao transporte:

A gente pagava o transporte com a bolsa e não dava. [...] Teve um dia que paramos na casa do prefeito e protestamos cobrando a obrigação dele e doar o transporte. Ele se comprometeu, mas tínhamos dificuldades porque o que um gestor dizia o secretário mudava o discurso, sobre a disponibilidade do ônibus. (CANGUARETAMA - GRUPO FOCAL 1, 2017)

Esta fala do nos conecta com outra questão reiterada diversas vezes por todos os sujeitos dessa pesquisa: a de que, mesmo com as limitações do curto tempo, com a estrutura e qualidade social da educação dessas instituições mitigada e sem a quantidade de disciplinas que colaboram com a construção de um

pensamento crítico, essa oferta, somada à cultura e história de lutas dos povos do campo, possibilitou que essa formação despertasse no sujeito da fala uma compreensão das políticas públicas, inclusive, a de educação enquanto direito, conforme explicitam Arroyo (1999) e Haddad (2004), transformando a educação ao mesmo tempo em que ela é em reivindicada em campo de batalha, como por exemplo:

Eu me sinto uma outra pessoa de quando comecei o primeiro curso e quando sai. Meus costumes são outros. Foi até aqui pedindo orientação a professora daqui que eu aprendi a fazer um ofício para solicitar a Secretaria de Educação para passar os conhecimentos que aprendi aqui no curso (CANGUARETAMA - GRUPO FOCAL 2, 2017).

Tal mudança foi constatada também pelos professores, inclusive os mais críticos ao programa reconhecem esse resultado:

A meu ver os resultados sociais que o Pronatec Campo teve foi essa mentalidade social incrustada em vocês, é evidente quantas vezes vi Miguel aqui revoltado com a prefeitura para levar projetos sociais para os trabalhadores rurais, discutimos como reverter a eleição de Montanhas, onde o prefeito que ia ser eleito não tinha propostas para os trabalhadores do campo progredir lá. A contribuição do Pronatec Campo hoje foi de criar um sentimento de familiaridade naquele lugar social onde a história social do nosso país nos colocou.

E pode com pesquisas como essa, com avaliações como essa, aumentar a carga horária da formação política, de ética, de advogados ensinando a vocês como criar uma cooperativa.

A grande contribuição do Pronatec Campo foi de despertar mais uma vez para vocês o sentimento político de que o campo precisa de camponeses, e não de empresários com nenhuma relação no campo, que sequer botam o pé ali, que veem o solo como atividade de lucro e não como matéria de vida” (ESPÍRITO SANTO - GRUPO FOCAL 2, 2017).

Todos os sujeitos e professores, em suas falas e com suas expressões, reconheceram que mudaram após a participação no Programa no IFRN *Campus Canguaretama*, debruçando-se sob perspectiva crítica, capaz de utilizar o conhecimento construído no Programa para reivindicar seus direitos enquanto povo do campo que ali quer permanecer, que não quer ser substrato de uma modernização, mas sim tratados como sujeitos de direitos e, além disso, sujeitos que, como eles mesmo afirmaram, alimentam o país; colocam comida saudável e segura na mesa da população, em contraposição mercadológica ao agronegócio:

Um resultado social foi a possibilidade da gente juntos conseguir reivindicar nossos direitos. (ARÊS - GRUPO FOCAL 2, 2017).

Você saber seus direitos sabe como conduzir para uma sociedade mais justa. Nós despertamos várias pessoas, sujeito

num teve sucesso, por que eu não posso? (SENADOR GEORGINO AVELINO - GRUPO FOCAL 2, 2017).

Eu sou agricultor e trabalho com enxada, mas digo aos meus colegas que não necessariamente a vida no campo é só enxada. Ontem eu estava lá, hoje estou aqui, estudando, falando o que penso para ele que está fazendo aí mestrado. Eu que estou tendo essa noção tenho que passar para os meus colegas isso, que não é só aquilo a vida do agricultor. Não preciso sair da zona rural para ir para a cidade não, lá mesmo eu tenho a oportunidade de estar aqui e me expressar, aprender e levar para lá. Vou morrer tentando (CANGUARETAMA - GRUPO FOCAL 2, 2017).

Foi interessante notar que nesse processo nos foi apontado a mudança desses sujeitos no sentido da sua construção enquanto atores sociais críticos e capazes de lutar por melhores condições de vida em sua comunidade, e que esta pôde ser comprovada no próprio grupo focal, quando já ao final, depois de todo um processo de debate – em que expomos os objetivos da pesquisa - fizemos um breve bate-papo sobre o contexto do campo e da educação do campo no Brasil nas últimas décadas (BRASIL, 2012), (MAZOYER; ROUDART, 2010), apresentando uma síntese das primeiras subseções desta seção; compartilhamos os dados referentes ao Pronatec Campo em Canguaretama e iniciamos o debate mais amplo sobre a oferta do Pronatec Campo naquele *Campus* e sua relação com a qualidade social, seus resultados sociais e as demandas dos mo-

vimentos sociais para uma Educação do Campo. Nessa ocasião, aqueles sujeitos teceram críticas contundentes e fundamentadas ao próprio Pronatec e ao espaço que o campo ocupa na política brasileira.

Uma dessas críticas foi justamente ao fechamento das escolas do campo, que foi também identificado pelos gestores do MDA (do período do Pronatec Campo) como uma opção política por parte das diversas esferas de governo:

A agricultura familiar estava em ascensão no país. Nenhum profissional do mundo consegue alimentar que nem o agricultor familiar alimenta a nação. Nós temos que nos preocupar com esse pessoal. Tão qualificando gente no campo, mas estão fechando escolas. E assim tão tirando do campo as pessoas que alimentam o país. Fico preocupado (SENADOR GEORGINO AVELINO - GRUPO FOCAL 2, 2017).

Desse modo, seguindo as análises por parte desses sujeitos, com suas críticas a forma com que foi construído o Pronatec Campo, fica bem clara a compreensão de uma ausência de relação desta política com outras de geração de emprego – o que, segundo Sales (2012), se daria por causa da perspectiva da empregabilidade que converteu as políticas de trabalho pelas de escolarização -, ou de incentivo à produção e distribuição para os agricultores familiares.

Retomamos agora aquelas discussões da primeira seção sobre a perspectiva da empregabilidade e

da ausência de vinculação do Pronatec com uma política de desenvolvimento no país – ou da sua vinculação com um desenvolvimento pobre conforme Marise Ramos (GUIMARÃES, 2014), uma política de desenvolvimento da agricultura familiar no país (BRASIL, 2012), que justificasse esse processo de qualificação e formação em massa. Nesse sentido, abre-se a seguinte discussão em um grupo focal:

O Pronatec tem um defeito, ele aproxima as pessoas naquele momento, e quando a gente volta para o município não tem continuidade. E se eu puder deixar uma sugestão para o futuro, já que estamos avaliando aqui, é que além de mais parte prática é que ele vá para o município com uma bolsa para a gente dar continuidade, talvez para mim fosse muito melhor receber a bolsa depois. Como que eu faço o curso com a mente voando, cheio de informação, cheio de amor para dar, mas não encontro quem, não encontro subsídios, caminhos, meios, para dar continuidade. A dificuldade em concluir os estudos e a dificuldade em sustentar depois. Esse é o maior entrava, você tem o certificado, é qualificado, mas não tem a “máquina”. O aluno vai vir para o Pronatec, e o que ele vai ganhar na volta? O gestor diz, vai vai vai, mas e a volta? [...] Quantas pessoas se frustraram, nem lembra do curso, porque chega em casa e pensa, o que eu vou fazer, como eu vou fazer? (SENADOR GEORGINO AVELINO - GRUPO FOCAL 2, 2017).

Discute-se ainda, nessa ausência de políticas públicas, a falta de incentivo não só por parte das ins-

tituições públicas, mas também daquelas que compõe o Sistema S, que foram inclusive, conforme Oliveira e Menezes (2016), as mais beneficiadas com recursos públicos para ofertar o Pronatec:

Aqui no município teve o Pronatec geral, e esse sim foi que deixou a desejar. Foi nos colégios onde já tinham as aulas das escolas. É inviável ter o curso de Pronatec por 3 meses só e depois não ter incentivo de ninguém para pôr em prática o que aprendeu, seja da prefeitura, do governo estadual, do MDA, EMATER, SENAI, SEBRAE, de nada. Aí eu vou botar em prática para quê, como? (CANGUARETAMA - GRUPO FOCAL 2, 2017).

Havia então uma clareza por parte desses sujeitos de que uma política pública com essa magnitude, com esse aporte de recursos, para ter um retorno social equivalente ao investimento realizado, deveria ter vinculação com alguma proposta de desenvolvimento social e, no caso deles, enquanto sujeitos de direito, como explicita o documento “Por Uma Educação Básica do Campo” (KOLLING; NERY, MOLINA, 1999), Arroyo (1999) e o relatório do FONEC (BRASIL, 2012), teria que ser um projeto de desenvolvimento social para o campo, de manutenção desses sujeitos nessa localidade, em contraposição às políticas públicas destinadas ao desenvolvimento do modelo do agronegócio que vem historicamente expulsando o povo do campo do seu lugar.

Nesse sentido, esses sujeitos passam a, em seus discursos, construir um desvelamento daquilo que cha-

mamos de alternativa à proletarização (OFFE, 1984)³³, da compreensão do Pronatec também enquanto elemento de contenção social, que se aproxima também da nossa análise da primeira seção da forma com que o Pronatec se encaixa em um cenário de desemprego estrutural (MESZAROS, 2011; ZYZEK, 2012), prometendo aquilo que não pode cumprir (empregos através da empregabilidade) e na perspectiva da contenção social, de como esse programa se encaixa na perspectiva das instituições multilaterais. Há os que sugerem que é considerável investir em políticas de contenção social para se evitar uma revolução. Nessa perspectiva, um dos sujeitos nos faz essa análise:

É interessante notar outra intenção do Pronatec. O homem do campo estava lá exigindo seus direitos e cobrando ao governo que ele elegeu. Então esse governo lançou o Pronatec para o agricultor familiar parar de perturbar o poder público. Ele serviu também para isso, para amansar a gente, quando a gente queria bem mais.

33 Offe (1984) tem como base da sua análise que as mudanças no modo de produção capitalista, com o avanço a industrialização e dissolução das formas agrárias de vida, destroem as condições para uso da força de trabalho, que é a base da subsistência de muitos indivíduos. A forma com que o Estado tenta resolver o problema da transformação do trabalho assalariado em dessalariado seria a política social, ou seja, o que ele chama de passagem da proletarização passiva para a ativa. Todavia, a proletarização passiva simplesmente não leva os sujeitos a oferecer sua força-de-trabalho no “mercado de trabalho”, pois existem outras alternativas a proleterização, tais como imigração, roubo, mendicância, assistência social, e por fim, o mais importante para nossa pesquisa e que se coaduna com a análise dos sujeitos, dilatação do período de passagem pelo sistema educacional. Nesse sentido, com base nesse referencial, os sujeitos concluem, que o Pronatec é muito mais uma alternativa a proletarização do que uma política social de passagem da proletarização passiva para a ativa.

Mas foi uma jogada que eles fizeram e não foi tão boa assim, porque juntou o homem do campo num canto só, aí quando junta a gente dessa forma, a gente se organiza, né? (SENADOR GEORGINO AVELINO - GRUPO FOCAL 2, 2017).

Com essa última fala, um dos sujeitos retoma a crítica e a análise do Pronatec Campo enquanto contenção social, mas revela também a sua perspectiva de aceitação enquanto parte do plano na guerra de posição (GRAMSCI, 1980), dentro de uma estratégia política dos povos do campo de buscar sempre mais políticas e recursos públicos para a agricultura familiar, para os povos camponeses. Nesse sentido, o sujeito faz uma crítica contundente ao Programa e ao Governo, porém sem ressaltar as suas virtudes e possibilidades, tendo essa análise o seguinte desfecho:

O Pronatec foi criado para capacitar quem já estava capacitado [...] mas com o pensamento apequenado que foi construído, com essa ideia de agronegócio e de cidade ser o melhor, a gente pensa ser não capacitado [...] foi então com o Pronatec Campo que eles quebraram a cara, porque após o Pronatec a gente quis entrar no IF, nas Universidades, reivindicar nossos direitos. Agora tentam cortar as nossas raízes para que não crescamos (SENADOR GEORGINO AVELINO - GRUPO FOCAL 2, 2017).

Essa fala retrata o reconhecimento por parte dos sujeitos do Pronatec Campo enquanto instrumento de

contenção social, de alternativa a proletarização (OFFE, 1984) e pautado na hegemonia do modelo do agronegócio, denunciado pelo FONEC (BRASIL, 2012) em seu relatório e analisado no início da seção por nós sob as mudanças históricas no campo a partir das colaborações de Mazoyer e Roudart (2010). Os povos do campo já sabem como lidar com a terra, tem em sua história, cultura e tradição, um rico conhecimento sobre como produzir de forma adequada. O documento “Por uma Educação Básica do Campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999) é um manifesto sobre a necessidade de ter em conta esse conhecimento para a construção de um projeto de Educação do Campo, daí a expressão “capacitar quem já está capacitado”.

Ao mesmo tempo, essa afirmação reitera a opção de aceitar esse tipo de política como plano da sua guerra de posição (GRAMSCI, 1980) em busca de avançar sobre mais trincheiras na sociedade civil e ocupar mais espaços políticos em prol de sua luta contra-hegemônica. Por fim, reconhece a condição de estar em um processo de luta, de disputa, tanto que, ao avançar em mais trincheiras, esses grupos percebem o movimento hegemônico tentando impedir que eles possam ter mais do que essa educação no padrão Pronatec.

Nosso grupo focal de avaliação foi concluído com a construção e aprovação de um quadro síntese (Quadro 5) da nossa avaliação de resultados sociais do Pronatec Campo no *campus* Canguaretama:

Quadro 05 - Síntese da Avaliação Participativa do Pronatec Campo *Campus* Canguaretama – 2013 – 2015

QUALIDADE SOCIAL DO PRONATEC CAMPO – CONSTRUÍDO NO GRUPO FOCAL 2	
<p>Aproximações Nível de Formação dos Professores; Aprendizagem e preocupação com a Segurança alimentar; Baixa Evasão; Uso da criatividade para superar ausência de Recursos; Aprendizado social (ex: como fazer um ofício e solicitações à prefeitura); Valorização do Sujeito; Perspectiva de Mudança nas pessoas; Continuidade dos Estudos (para alguns).</p>	<p>Afastamentos Tempo reduzido; Poucas aulas práticas; Acompanhamento extra-classe não suficiente; Burocracia para aquisição de material; Burocracia para liberação dos recursos; Ausência de uma perspectiva de Economia Solidária; Problemas constantes com transporte escolar (fornecido pelas prefeituras); Ausência de políticas públicas para a execução e aplicação do conhecimento aprendido com atividades após os estudos; Falta de perspectiva de continuidade nas ações por ausência de oportunidades; Pouca carga horária para disciplinas como ética, economia, direito e história da Agricultura; Aulas realizadas foram do ambiente da comunidade rural e o conseqüente deslocamento dos sujeitos até o campus.</p>

Fonte: Elaboração própria em 2017.

Com as informações discutidas no mesmo grupo, em que realizamos a avaliação seguindo os passos e princípios da avaliação participativa (SANTOS, AZEVEDO, MARCELINO, 2017), construímos o Quadro 6, com uma síntese dos resultados sociais do Pronatec Campo *campus* Canguaretama:

Quadro 02 - Síntese dos Resultados Sociais do Pronatec Campo *Campus* Canguaretama – 2013-2015

RESULTADOS SOCIAIS
<p>Incentivo e continuidade dos estudos (alguns alunos); Abertura das portas do IF para a população do campo;</p> <p>Mudança de pensamento e construção de uma visão crítica de mundo;</p> <p>Construção e Manutenção da Horta do Campus;</p> <p>Criação da Feira de Orgânicos do Campus; Ampliação da familiaridade dos sujeitos com o campo;</p> <p>Despertar o sentimento político de pertencimento ao campo; Contribuição para a fixação dos sujeitos no campo; Aproximação dos sujeitos do campo através da escola.</p>

Fonte: Elaboração própria em 2017.

Os três primeiros resultados listados têm uma ligação entre si e estão intrinsecamente relacionados ao fato da oferta ter ocorrido no IFRN *Campus* Canguaretama, pois promoveu uma maior divulgação do IFRN no campo e a desconstrução da imagem que a Instituição tinha na região enquanto um espaço distante à ocupação por parte dos trabalhadores do campo e de seus filhos. Isso foi imprescindível ao incentivo à continuidade aos estudos daqueles sujeitos que fizeram parte do Pronatec Campo. A execução do Programa no espaço do *Campus* Canguaretama do IFRN confere a ele, apesar das limitações da forma, feições, ainda que reduzidas, do seu Projeto Político e Pedagógico, que ajudou na construção do resultado como mudança de pensamento e construção de uma visão crítica de mundo.

Esses primeiros resultados, conforme ensinam Costa e Castanhar (2003) e Cohen e Franco (1999), não poderiam ser procurados, pois não constam dos objetivos do programa, porém são latentes e até mes-

mo previstos, como pode ser comprovado que na discussão do Fonec (BRASIL, 2012) sobre a demanda de o Pronatec Campo ser ofertado em maior proporção nessas Instituições.

Os outros resultados tanto são previstos como são procurados, condizendo com os objetivos de resultados (COHEN; FRANCO, 1999) do Pronatec Campo. A construção da horta e a realização da feira estão vinculados aos objetivos de promoção da organização social, inclusão socioproductiva desses sujeitos e priorização da produção que garante segurança alimentar e riqueza nutricional (MDA, 2013). A questão da colaboração com a permanência no campo constitui, inclusive, um objetivo específico em si do Programa.

Já os resultados da familiaridade e aproximação dos sujeitos do campo e sua sensação de pertencimento a este retomam o leque dos resultados não previstos e entram na mesma seara que os da mudança de pensamento, sendo um resultado não procurado. Porém, é importante destacar que num quadro de disputa por hegemonia, de luta de classes, de guerra de posição (GRAMSCI, 1980), os resultados mencionados são previstos, positivos e relevantes para grupos sociais contra-hegemônicos. Em contrapartida, conforme a última fala citada dos sujeitos no grupo focal, ao dizer que “[...] após o Pronatec a gente quis entrar no IF, nas Universidades, reivindicar nossos direitos. Agora tentam cortar as nossas raízes para que não crescamos” (SENADOR GEORGINO AVELINO - Grupo Focal 2, 2017). Dessa forma, concluímos que não são resul-

tados previstos, tampouco positivos ou relevantes para os grupos hegemônicos.

Findo o processo de discussão no grupo focal, de avaliação participativa, de avaliação dos resultados sociais, os próprios sujeitos relataram a importância de processos como este para seu processo de formação e politização:

Foi um ótimo momento de aprendizado essa avaliação, mas que além de colaborar com uma pesquisa, com um mestrado, que isso volte para a gente, os resultados dessa avaliação façam modificar a política, que seja ouvido, modificado, avaliado e que a gente possa participar dessa nova construção. (CANGUARETAMA - GRUPO FOCAL 2, 2017).

Essa fala nos confirma, não mais como possibilidade, mas como instrumento verificado, que a avaliação, resgatada em princípios democráticos (AFONSO, 2012), representa instrumento de emancipação popular e resgate da democracia (ARRETCHE, 1998), capacitando os cidadãos a participarem das demais fases do ciclo da política (CARVALHO, 1999), o que fica claro na última fala do nosso grupo focal quando o sujeito, além de reconhecer aquele procedimento como um espaço de aprendizagem social, espera que esta avaliação e esta pesquisa sejam utilizadas como forma de reformulação da política ou construção de uma nova e que esses sujeitos sejam protagonistas desta fase de agenda, desde a sua construção.

5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo histórico em que vivemos, observado no desenvolvimento das relações sociais e das relações de produção sob a égide do capital em sua fase de reestruturação produtiva, apresenta a forma de um Estado que se organiza pelas vias de uma hegemonia de direcionamentos políticos de ordem neoliberal e neoconservadora.

Essas orientações políticas adequam a forma Estado a uma redução das políticas públicas sociais, transformando-as em produtos passíveis de acumulação privada de capital, através da venda de serviços que antes eram públicos, inclusive, muitas vezes, passando a ser pagos pela própria esfera pública estatal por meio de recursos fiscais. Nesse sentido, se por um lado, esta orientação pede Estado mínimo para a maioria da sociedade, para aqueles detentores de riqueza pede Estado máximo, com sua política econômica de

endividamento público, pagamento dessa dívida, *superávit* primário e transferência de recursos.

Todavia, diante do desenvolvimento de diversos processos de sociabilidade, processos políticos e constituição de perspectivas democráticas, tudo isso advindo de lutas sociais históricas, a propagação dessa orientação não pode se dar simplesmente pela via da coerção, no espaço estritamente estatal, mas também deverá atuar por convencimento, por instituições da sociedade civil em seus discursos, práticas e ideologia.

Dessa forma, enxergamos o Estado de forma ampliada, conforme Gramsci (1980) expõe, como um centurião dividido entre sociedade civil e sociedade política, coerção e convencimento.

Nesse sentido, diante do quadro social de expropriação das pessoas que vivem do trabalho nesse contexto de desenvolvimento e acumulação desigual do capital, o Estado se torna um espaço de disputa e as políticas públicas também o são.

Essa perspectiva de convencimento teve a educação como um campo bastante atacado pela hegemonia do pensamento neoliberal e neoconservador. Com base na teoria do capital humano e sua consequente tese da empregabilidade, grupos sociais hegemônicos conseguiram tanto justificar ideologicamente um quadro de desemprego estrutural construído por seu modelo de desenvolvimento das forças produtivas, bem como transformar o modelo de educação profissional para atendê-lo. Além disso, transformou

a educação, com essas perspectivas, em um produto rentável e passível de exploração de capital.

Um dos instrumentos utilizados para este ataque à educação, extensível as demais políticas sociais, foi a avaliação de políticas públicas, dando um viés científico e tecnocrata, colocando-a ideologicamente num espaço acima das ideologias. Dessa forma, a orientação neoliberal tem utilizado esta como forma de justificar suas ações supracitadas.

A formação profissional na sociedade brasileira seguia hegemonicamente esse paradigma neoliberal até o início de um circuito histórico com marco inicial em 2002, quando o governo, a partir da intervenção de diversos atores sociais, retomou alguns princípios de construção de uma educação profissional com horizontes de uma formação humana e politécnica.

Porém, dentro de um quadro de contradições de circuito histórico, com um governo que assumira feições neodesenvolvimentistas³⁴. Em 2011, esse mesmo governo edita um programa de qualificação em massa com base em cursos de curta duração e com forte viés privatista, ao possibilitar a participação de entidades privadas: o Pronatec.

O Pronatec, com fundamentos nos princípios já citados do capital humano e da empregabilidade,

34 “O desafio do neodesenvolvimentismo consiste, portanto, em conciliar os aspectos “positivos” do neoliberalismo — compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional, ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional — com os aspectos “positivos” do velho desenvolvimentismo — comprometimento com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado, sensibilidade social.” (SAMPAIO JR., 2012, p. 679)

além de ir na contramão dos processos de retomada de uma educação profissional com base na formação humana, serviu como um espaço de transferência de recursos públicos para a esfera privada, além de prometer à população possibilidades de emprego sem construir uma política de desenvolvimento que superasse o quadro de desemprego estrutural que assola até hoje o Brasil.

Diante destas perspectivas dos cursos aligeirados e de curta duração, impossibilitando uma formação profissional emancipatória e politécnica, e de se constituir como um espaço de transferência de recursos públicos, os poucos que ainda sobram após o pagamento da dívida pública, para a iniciativa privada, consideramos que o Pronatec é muito mais um mecanismo de reprodução da ideologia hegemônica do que o seu discurso governamental transpassou, que era de uma concessão econômica desses grupos hegemônicos a partir de uma política social.

O Pronatec também fora construído para a especificidade do campo brasileiro, que é também um território de efervescente luta, onde no polo hegemônico temos o agronegócio com seu forte *lobby* estatal³⁵, sua perspectiva da terra enquanto instrumento de rentabilidade e acumulação de capital, seus recursos para propaganda televisiva e grande parte das terras agrí-

35 Os três candidatos mais votados na última eleição para presidência tiveram boa parte de sua campanha financiada por empresas do agronegócio.

colas do Brasil³⁶, e no campo contra-hegemônico - os povos camponeses, aqueles que enxergam a terra como vida, fonte de seu sustento e de alimentação segura para a população brasileira, esquecido pelo poder público diante de um processo de urbanização que considera o campo como território atrasado e esses sujeitos como resquício dessa modernização.

Todavia, o Pronatec chega ao Campo sob outra perspectiva e com outro discurso. A própria política apresenta objetivos muito mais próximos das reivindicações dos povos do campo, como desenvolvimento sustentável, introdução de princípios da agroecologia, busca por uma segurança alimentar e a economia solidária como pressuposto para o desenvolvimento, o que ainda é um devir.

Apesar da agenda dessa política para o campo apresentar essas demandas históricas, a luta por Educação do povo do campo é uma luta por uma formação humana integral, por uma educação de qualidade e de estrutura, de uma educação com docentes formados para aquela diversidade, o que se afasta da perspectiva geral do Pronatec, que não previa construção de escolas ou infraestrutura do tipo, já que no campo, a cada ano que se passa, fecham-se mais e mais escolas.

Apesar dessa contradição, o mesmo Fórum que fez essa avaliação do Pronatec (BRASIL, 2012) de distanciamento das demandas de educação da população do campo enxergou que a soma dessas especificidades

36 Mesmo nesse circuito histórico de governo do campo popular, este não realizou nenhuma forma de reforma agrária.

do Pronatec Campo a estrutura e Projeto Político Pedagógico dos Institutos Federais poderiam ser um espaço de aproximação do Pronatec Campo às demandas dos povos campestinos, poderia ser um espaço de disputa em sua guerra de posição por mais trincheiras na sociedade civil.

Para analisarmos essa prospecção, a avaliação de políticas públicas foi escolhida como pesquisa sob o pressuposto de que sendo ela mecanismo de controle do Estado é também um objeto de disputa. Nesse sentido, seria possível construir um instrumento avaliativo que, com base na participação dos sujeitos e com um olhar social, poderia se constituir tanto como um instrumento político, ao fortalecer o princípio democrático da participação efetiva dos sujeitos, como um instrumento pedagógico e de empoderamento destes, ao compartilhar e discutir com estes as informações oficiais sobre o programa e sua contextualização. Para além disso, como instrumento político, serviria também de instrumento para que essa população, através dos seus movimentos sociais, fundamentassem suas demandas por uma nova agenda política.

Dessa forma, ao realizar a avaliação participativa de resultados sociais, com foco na análise da qualidade social da oferta do Pronatec Campo em uma Instituição Federal de Ensino, especificamente o IFRN *Campus Canguaretama*, concluímos que a realização de um programa de formação profissional em massa, ainda que numa Instituição Federal, e mesmo com objetivos específicos não voltados para empregabilidade,

mas sim para o desenvolvimento sustentável do campo, tem uma qualidade social mitigada.

A participação desses sujeitos no processo de demanda dos cursos foi de extrema importância para o sucesso da execução da política no que tange ao número de sujeitos que concluíram o curso. Todavia, não supera o padrão formatado da política que apresenta uma carga-horária muito reduzida, a qual impede os sujeitos de terem perfomances proficiente, tanto por um quantitativo de aulas práticas inadequadas, diante da ausência de tempo de preparação destas aulas – da aquisição do material à preparação de uma horta – como pela ausência de possibilidades de disciplinas que permitam uma discussão mais crítica sobre sua situação e sobre as possibilidades de uso daqueles conhecimentos após o curso.

A impossibilidade de superação do padrão do Pronatec ainda reafirma a mitigação dessa qualidade social no sentido de que a equipe profissional responsável pelo acompanhamento desses alunos é bastante reduzida e a quantidade de trabalhadores em relação aos alunos é menor ainda, diante da quantidade e tamanhos das turmas.

Apesar dessas circunstâncias, esse programa, com a metodologia utilizada no estado do Rio Grande do Norte, ao envolver os sujeitos do campo na mobilização e levantamento da demanda, reforçou um elemento que é a base dos princípios da Educação do Campo, qual seja: o reconhecimento destes povos como sujeitos com história, luta e cultura própria.

Essa participação, que se reverte em valorização e senso de pertencimento, é amplificada quando esses sujeitos adentram as portas de Instituições como o IFRN *Campus* Canguaretama, reconhecido pela qualidade da sua educação, mesmo sendo um acesso a uma qualidade social mitigada diante do padrão da oferta do Pronatec Campo.

Soma-se a isso a presença de profissionais, geralmente bem qualificados, com valorização e condições de trabalho, além do compromisso com a população do campo que possibilitou a estes, ainda que de forma limitada, um mínimo de discussão crítica e política sobre a situação social desses sujeitos.

Assim, encerra-se o processo de avaliação por parte desses sujeitos como reconhecendo o Pronatec Campo enquanto uma política limitada, principalmente no quesito carga-horária, que não responde aos seus anseios, que socialmente tem uma perspectiva de contenção social, num quadro político de mobilização e reivindicação dos povos do campo por direitos, porém que ao ser implementada no IFRN *Campus* Canguaretama, com toda sua especificidade e diversidade, apresentou resultados sociais como:

- a. incentivo e continuidade dos estudos (alguns alunos);
- b. abertura das portas do IFRN para a população do campo;
- c. mudança de pensamento e construção de um visão crítica de mundo;

- d. construção e manutenção da horta do *Campus*;
- e. criação da feira de orgânicos do *Campus*;
- f. ampliação da familiaridade dos sujeitos com o campo;
- g. despertar o sentimento político de pertencimento ao campo;
- h. contribuição para a permanência dos sujeitos no campo; e
- i. aproximação dos sujeitos do campo através da escola.

Esse processo avaliativo teve o reconhecimento e validação por esses sujeitos, que o consideraram como não apenas de avaliação de uma política pública, mas um espaço de construção de conhecimento e formação política, dessa forma, resgatando uma perspectiva pedagógica e popular à avaliação participativa de políticas públicas. Solicitando que tanto os indicadores levantados, sua avaliação e esta pesquisa sejam encaminhadas às instituições governamentais responsáveis pela política, onde pedem sua reformulação no sentido de superar as limitações apontadas. Isso para nós demonstra o quanto esse processo avaliativo, com uma metodologia participativa e com foco nos resultados sociais é um espaço também de fortalecimento do princípio democrático ao capacitar e estimular a participação dos sujeitos no ciclo da política pública.

Por fim, essa análise advinda dos sujeitos-beneficiários do Pronatec Campo no IFRN *Campus* Cangua-

retama, os trabalhadores da agricultura familiar do campo, os assalariados do campo, em síntese os cam-pesinos, nos dá uma perspectiva distinta do Pronatec Campo e do papel do Estado, quando ofertado em ins-tituições públicas com as características dos Institu-tos Federais, conforme solicitado pelos movimentos sociais do campo no início do Programa. Isso pode se configurar, no nível de totalidade da vida real desses sujeitos, muito mais enquanto concessão econômica dos grupos hegemônicos do que a simples reprodução da ideologia do capital. Todavia, é importante lembrar duas coisas para concluirmos: uma é que o governo pós golpe jurídico-midiático que culminou no impea-chment da presidente Dilma não é mais o mesmo que editou o Pronatec Campo e com isso a política deixou de ser ofertada; a segunda é que, ainda naquele go-verno, a oferta de matrículas do Pronatec Campo foi de menos de 1% da oferta do Pronatec Geral³⁷, voltado para as cidades, o que é extremamente desproporcio-nal se considerarmos que a taxa de urbanização da sociedade brasileira é de 84,7% (IBGE, 2016). Isso nos leva a refletir e concluir sobre duas questões, le-vantadas pelos próprios sujeitos da nossa pesquisa: o Pronatec Campo, num nível de totalidade mais amplo, seria então uma política de contenção social, seria ele

37 Em consulta à Secretaria Especializada da Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, fomos informados que do início ao final do Programa tivemos 32.169 matrículas, sendo que em 2014, conforme men-cionamos na página 46 a presidenta da época informava que já chegávamos a 6 milhões de matrículas, nesse sentido, as matrículas no Pronatec Campo corresponderiam a 0,53% das matrículas do Pronatec até 2014, ver melhor em anexo C.

a exceção pra justificar a regra, o avanço para esquecermos dos retrocessos, mas nesse nível de totalidade mais próximo da realidade imediata, do fenômeno, em casos como os desses sujeitos, seria então instrumento dos grupos contra-hegemônicos, via sociedade civil, para avançar na sua posição de disputar por trincheiras, por hegemonia em nossa sociedade?

REFERÊNCIAS

ABBAD, G.S. Educação a Distância: O Estado da Arte e o Futuro Necessário. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 58, p. 100-110, 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 69, 1999.

_____. Mudanças no Estado Avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53 2013.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica a *accountability* baseada em testes estandarizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, 2009.

_____. Para uma contextualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.

_____. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

_____. **Mesa Temática Avaliação de Política Pública como Pesquisa Social**. IV Colóquio Nacional e I Internacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. IFRN Campus Natal Central. Natal, Rio Grande do Norte. 26 jul. 2017.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Tendências no estudo so-

bre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.) **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**, São Paulo: Cortez, 1998. p. 29-49

ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: Arroyo, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 15-52. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.2)

_____. Introdução: Os coletivos repolitizam a formação. In: DINIZ-PERERA, Julio Emílio; LEÃO, Geraldo (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

ARROYO, Miguel. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.2)

AZEVEDO, Igor Rasec B. de. **Caracterização dos municípios da microregião do litoral sul do Rio Grande do Norte**. [Apresentação disponibilizada em 2016?, na internet].2016?. Disponível em:

<<http://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/observatorio-da-diversidade/documentos-sobre-a-diversidade/caracterizacao-dos-municipios/view>> Acesso em 20 ago. 2017

AZEVEDO, Marcio Adriano de. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)**. 2010. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

AZEVEDO, Marcio Adriano de et al. ENSAIOS SOBRE A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: LIMITES

E HORIZONTES. In: V Seminário de Modelos e Experiências de Avaliação de Políticas, Programas Projetos Sociais e III Seminário Internacional sobre Avaliação, 2014, Recife. **Anais...** Recife: Editora universitária da UFPE, 2014. v. 1. p. 184-203.

BARATA-MOURA, José. Palestra. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Natal, Rio Grande do Norte. 28 jul. 2017.

BARROS, Vinícius Soares de Campos. Algumas considerações sobre a Teoria Marxiana do Estado. **Perspectiva Filosófica**, Recife, v.2, n. 28, p. 80 – 104, 2007.

BORDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2004.

BORGES, Camila Delatorre; DOS SANTOS, Manoel Antônio. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP**. Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 74-80, 2005.

BRASIL. **Lei Nº 12.816**, de 05 de junho de 2013. Altera o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Presidência da República. Brasília, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12816.htm#art1>. Acesso em: 11 jun. 2017.

_____. **Lei Nº 13005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 11 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Guia PRONATEC cursos FIC**. Brasília, 2013b Disponível em:

<http://pronatec.mec.gov.br/fic/pdf/2013_guia_cursosfic_port_899.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

_____. **Programa de rádio: café com a presidente.** Governo do Brasil. Brasília, 2014b. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2014/03/investir-em-educacao-e-acreditar-no-desenvolvimento-da-nossa-nacao-diz-dilma>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Em 2017, Pronatec ofertará quase 10 vezes mais vagas em cursos técnicos a alunos do ensino médio.** Brasília, 2017a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/43591-em-2017-pronatec-ofertara-quase-10-vezes-mais-vagas-em-cursos-tecnicos-a-alunos-do-ensino>> Acesso em 05 jul. 2017

_____. Ministério da Educação. **Estão abertas as inscrições para cursos técnicos gratuitos.** Brasília, 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/52191-estao-abertas-as-inscricoes-para-cursos-tecnicos-gratuitos>> Acesso em 05 jul. 2017

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Cartilha Pronatec Campo.** Brasília, 2013c. Disponível em: <[http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_23/cartilha%20PRONA TEC_baixa.pdf](http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_23/cartilha%20PRONA%20TEC_baixa.pdf)> Acesso em 10 ago. 2017

_____. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.** Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Seminário Nacional. 15 a 17 ago.

Brasília, 2012, p. 01-28. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/legislacao1/forum-nacional-de-educacao-do-campo-2013-fonec-notas-para-analise-do-momento-atual-da-educacao-do-campo/at_download/filef> Acesso em 5 ago. 2017

_____. Ministério da Educação. **Resolução n° 2**, de 1° de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; Conselho Nacional de Educação.

Brasília, 2015.

_____. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Presidência da República.

Brasília, 1971 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em 13 de julho de 2014.

_____. **Decreto 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em 13 de julho de 2014.

_____. **Decreto 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, 2004. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em 13 de julho de 2014.

_____. **Lei Nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Presidência da República.

Brasília, DF, 2011. Disponível em:

<http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/lei_12513.pdf...>. Acesso em: 11 jul. 2015.

BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAMPOS, Regina Célia Pereira. A formação humana: reflexões sobre a educação e trabalho. In: COELHO, Maria Inês de Matos; COSTA, Anna Edith Bellico da. (Org.). **Educação e Formação Humana: tensões e desafios na contemporaneidade**. 1ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. v. 1, p. 15-47.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. A produção flexível e a formação do trabalhador: o modelo da competência e o discurso da empregabilidade. In: SOUSA, Antonia de Abreu et al. (Org.). **Trabalho, Capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 163-199.

CARNEIRO, M. T. **Avaliação do Processo de Implementação do Projovem Urbano em Natal/RN**: O que dizer da dimensão qualificação profissional? 2015. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Avaliação participativa: uma escolha metodológica. In: RICO, Elizabete Melo. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**, São Paulo: Cortez, 1999. v. 3, p. 87-94.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COELHO, Maria Inês de Matos. Por que a educação e a formação humana na contemporaneidade? In: COELHO, Maria Inês de Matos; COSTA, Anna Edith Bellico da. (Org.). **Educação e Formação Humana: tensões e desafios na contemporaneidade**. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, v. 1, p. 15-47.

CONTAS ABERTAS. **Valor de propina da Odebrecht e JBS poderia construir 1,6 mil creches.** [Disponibilizado em 26 de maio de 2017, na internet] 2017. Disponível em: <<http://contasabertas.com.br/site/corruptao/valor-de-propina-da-odebrecht-e-jbs-poderia-construir-16-mil-creches>> Acesso em: 20 nov. 2017

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES RURAIS AGRICULTORES E AGRICULTORAS FAMILIARES. **CONTAG e MEC negociam pontos referentes à Educação do Campo 2013.** [Matéria disponibilizada em 17 de maio de 2013, na internet]. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.contag.org.br/indexdet2.php?modulo=portal&acao=interna2&codpag=10&id=8740&data=17/05/2013&nw=1&mt=1&ano=2013&mes=05>> Acesso em 8 ago. 2017

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público.** Brasília, v. 52, n. 4, p. 89-111, out./dez. 2001.

_____. Metodologia de avaliação de programas sociais: análise de resultados e de impactos. **Revista do Serviço Público,** Brasília, v. 49, n. 2. p. 105-126, abr./jun. 1998.

COSTA, F.L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista Brasileira de Administração Pública,** Rio de Janeiro, v. 37, n.5, p. 969- 992, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. **De Rousseau a Gramsci:** ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

CRUZ, Verônica. Estado Regulador e Políticas Públicas. In: SILVINIA, V. Galizia. (Org.). **Estado e Cidadania:** Reflexões sobre as políticas públicas no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

DELEGACIA FEDERAL DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO/
RN. **Apresentação**

Pronatec. [Mensagem Pessoal] Mensagem recebida por <shiltonroque@gmail.com. em 27 nov. 2017

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de Direito do Trabalho.** 8.ed. São Paulo: LTr, 2009.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, mai./ago. 2009.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação:**

conceitos e definições. Brasília: INEP, 2007.

GUIMARÃES, Catia. **Entrevista:** Sara Granemam [Entrevista disponibilizada em 1 de maio de 2015, na internet]. 2015. Disponível em:

<<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/no-estagio-atual-e-guerra-um-estado-de-bem-estar-social-nao-e-possivel-mais-em>> Acesso em: 11 jun. 2017.

FUNDAÇÃO DE APOIO INSTITUCIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO

DA UFSCAR. **Fechamento de escolas rurais é reflexo de luta de classes.** [Artigo disponibilizado em 17 de março de 2017, na internet] São Carlos, 2017. Disponível em: <<http://www.fai.ufscar.br/noticia/fechamento-de-escolas-rurais-e-reflexo-de-luta-de-classes.html>> Acesso em 10 ago. 2017

FATORELLI, Maria Lucia. **Auditoria Cidadã da Dívida Pública:** Experiências e Métodos. Brasília: Inove Editora, 2013.

FARIA, Regina. Avaliação de programas sociais: evoluções e tendências. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 1999. p. 41-49

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma Educação do Campo. In: Arroyo, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. P. 27-36 (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.2)

FERREIRA, Vitor Sergio. Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In: TORRES, Leonor Lima, PALHARES, José Augusto (Org.). **Metodologia de investigação em ciências sociais da educação**. Lisboa: Lumus, 2014. p. 165-196.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação de política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 99-118, set./dez. 1986.

FOLHA ONLINE. **Leia íntegra da carta de Lula para acalmar o mercado financeiro** [Matéria disponibilizada em 24 de junho de 2002, na internet]. 2002. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml> Acesso em 20 nov. 2017

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referente à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **IPEA**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun.2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 235-254, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Dimensões teórico-metodológicas da produção do conhecimento na educação profissional. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016. p. 25 – 52.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Fórum Estadual Extraordinário da UNDIME, São Paulo, 2009. **Anais...** São Paulo: UNDIME, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 16. Ed. Porto Alegre: L&PM, 2001.

GUERRA, Alexandre; POCHMANN, Marcio; SILVA, Ronnie Aldrin. **Atlas da Exclusão Social no Brasil: Dez Anos Depois**. São Paulo: Cortez, 2014.

GUIMARÃES – IOSIF, Ranilce. **Educação Pobreza e desigualdade no Brasil**.

Brasília: Liber Livro, 2009.

GURGEL, Claudio; JUSTEN, Agatha. Marxismo, Estado e Políticas Públicas. **Comunicação e Política**, Rio de Janeiro, vol. 29, n.3, p. 1- 27, set./dez., 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, 2011.

HADDAD, Sergio. **O direito à educação no Brasil**: Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

IASI, Mauro Luis. O Estado depois do ajuste: políticas sociais na época da hipocrisia deliberada. In: SILVINIA, V. Galizia. (Org). **Estado e Cidadania**: Reflexões sobre as políticas públicas no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012. p. 45-72.

IBGE. **Educação e qualificação profissional**: 2014. Rio de Janeiro: IBGE, 2017a

_____. Estatísticas Sociais. **Pnad Contínua: taxa de desocupação é de 13,3% no trimestre encerrado em maio** [Matéria disponibilizada em 30 de junho de 2017, na internet]. 2017b. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/10552-release-pnad-c-maio.html>> Acesso em: 11 jun. 2017.

_____. **Divisões Regionais do Brasil**. Regiões Geográficas do Rio Grande do Norte. [Imagem disponibilizada em 2017, na Internet] 2017c. Disponível em:

<ftp://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/divisao_regional/divisao_regional_do_brasil/divisao_regional_do_brasil_em_regioes_geograficas_2017/mapas/24_regioes_geograficas_rio_grande_do_norte.pdf> Acesso em: 11 nov. 2017.

_____. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2016. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IFRN. **Conheça o Observatório da Diversidade**. [Disponibi-

lizado em 2015, na internet] 2015. Disponível em: < <http://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/observatorio-da-diversidade/principal>> Acesso em: 11 ago. 2017.

IFRN. **Oferta Pronatec Campo *Campus Canguaretama***. [Mensagem Pessoal] Mensagem recebida por <shiltonroque@gmail.com> em 4 out. 2017.

JAMESON, Frederic. *Representing Capital*. Londres: Verso Books, 2011. JEFREY, JEFFREY, Debora et al. A legislação educacional e o conceito de qualidade na Educação de Jovens e Adultos: princípios e orientações. **Exitus**, Santarém, v. 3, n.2, p. 15-27, jul./dez. 2013

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, n. 1).

KONDER, L. **A construção da proposta pedagógica do SESC Rio**. Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2000.

KUENZER. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. pag. 1162.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Políticas Públicas para educação Profissional e EJA nos anos 2000: Sentidos contraditórios da expansão e da redefinição institucional. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 201-220.

LUKACS, George. **História e Consciência de Classe**: Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre elaboração de Roteiros para Grupo Focal. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini, 2014. 127-140.

MARX, Karl. **A questão Judaica.** São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **Crítica a Filosofia do Direito de Hegel.** São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Contribuição à crítica da Economia Política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O 18 Brumário e cartas a Kugelmann.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. **História das Agriculturas no mundo:** do neolítico as crises contemporâneas. São Paulo: Unesp, 2015.

MESZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MELO, Ticiane Gonçalves Sousa de. **O Pronatec e o Processo de Expansão e Privatização da Educação Profissional no Brasil.** 2015. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação

Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa qualitativa em saúde: o desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria Método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 9 – 30.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: MOURA, Dante Henrique (Org.) **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013a. p. 141-200.

_____. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013b. p. 109-141.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.** vol.20, n.63, pp. 1057-1080. 2015.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MORAES, Lélia Cristina Silveira. Qualificação da Força de Trabalho: uma questão sempre atual. In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira

do; LIMA, Rosângela Novaes (org.). **Políticas públicas de educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MELLO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina**. Rio de Janeiro: Objetiva: 2009.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEWEDUCATION. **Seminário Pronatec dia 27 – 11, 2017**. Disponível em: <<http://www.neweducation.com.br/fale-conosco-neweducation/seminario-pronatec-dia-27-11/>> Acesso em: 11 jun. 2017.

OFFE, CLAUS. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Elenice Gomes de; MENEZES, Rommel Rennê Santos de. Desafios e Contradições do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Médio (PRONATEC). In: Antonia Abreu de Sousa et al (Org.) **As interfaces do mundo do trabalho**: Educação, práxis social e formação dos trabalhadores. Curitiba: CRV, 2016. p. 223-236;

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; ARRAIS NETO, Enéas; SOUSA, Antonia de Abreu. O Banco Mundial no chão da Escola. In: SOUSA, Antonia de Abreu et al (Org.).

Trabalho, Capital mundial e formação dos trabalhadores. Fortaleza: UFC, 2008. p. 183-200

OLIVEIRA, Regiane. **JBS supera Odebrecht e vai pagar maior multa da história por corrupção. 2017**. [Matéria disponibilizada em 31 de maio de 201, na internet] 2017. Disponível em:

<<https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/31/politi->

ca/1496247279_854999.html> Acesso em: 20 nov. 2017

PISTRAK, Moisey M. **Ensaio sobre a Escola Politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1985)

_____. O Problema do Estado Capitalista. In: POULANTZAS, Nicos; MILIBAND, Ralph. **Debates sobre o Estado Capitalista**. Porto: Afrontamento, 1975. p. 7 – 32.

RAMOS, M .N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.(Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 37-52.

_____. Trabalho e Educação: implicações para a produção do conhecimento em educação profissional. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 23 – 40.

_____. **“Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”**. 2005. Texto produzido no seminário sobre ensino médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

_____. **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011

REZENDE, L.M. e JANNUZZI, P.M. Monitoramento e Avaliação do PDE: IDEB e painel de indicadores. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 59, n. 2, abr./jun. 121-150, 2008

GUIMARÃES, Cátia. Pronatec: qualificação e trabalho sob demanda. **POLI: saúde educação trabalho**. Rio de Janeiro, n. 32, p. 2 -7, jan./fev. 2014.

JÚNIA, Raquel. Mediotec: a mesma qualificação para a mesma classe social. **POLI: saúde educação trabalho**. Rio de Janeiro, n. 51, p. 6 -11, mai./jun. 2017.

RIOS, Terezinha Azeredo. Avaliar: ver mais claro para caminhar mais longe. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.) **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1998.

RODRIGUEZ BILELLA, Pablo et al. **Diretrizes para Avaliação para a América Latina e o Caribe**. Buenos Aires: Akian Gráfica Editora, 2016.

SALES, Francisco José Lima. Da nova Configuração do trabalho às concepções da qualificação profissional: A tese da requalificação como novo discurso educacional do capital. In: SOUSA, Antonia de Abreu (Org.). **O mundo do Trabalho e a formação crítica**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 17 – 44.

SAMPAIO JR., Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neo-desenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, dez. 2012.

SANTOS, Allana Manuela Alves. **Formando pintores sem ter tintas: uma investigação acerca da implementação do PRONATEC na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte**. 2018. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação Pro-

fissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SANTOS, Shilton Roque dos; AZEVEDO, Márcio Adriano de; MARCELINO, Fabiana Teixeira. Avaliação participativa das políticas como proposta inovadora no setor público: delineamentos e procedimentos. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 3, n. 9, p. 463-475, set. 2017.

SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: um referencial para autoavaliação da pós-graduação. In: ALMEIDA, Fernando José de. (Org.). **Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2005. p.27-44

_____. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.131-152, 2003

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FioCruz, 1989.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.12, n.34, p.152-165, 2007.

SCHULTZ, T. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Croso Camila; Gonzalez, Marina; Brugier, Yana Scavone. OMC em foco: a comercialização da educação na América

Latina. In: HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-143.

SILVA, Danilma de Medeiros. **Desvelando o PRONATEC: uma avaliação política do programa**. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015

_____, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique; SOUZA, Lincoln Moraes de. Uma avaliação política do Pronatec: ideologia, teoria e objetivos implícitos. In: Dante Henrique Moura (org.) **Educação Profissional: Desafios teórico- metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016. p. 141-164.

_____, Danilma de Medeiros. **O PRONATEC E A PROPOSTA DE ATUAÇÃO NA EJA: algumas inquietações sobre os rumos do proeja**. In: III Colóquio Nacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional, 2015, Natal. **Anais...** Natal: IFRN, 2015. p. 1 – 27

SILVA, J. G. Da qualidade total na educação à qualidade social da educação. **Amazônida**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, n. 2, jul./dez., 2001. p. 2-3

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78,p. 216-226, ago. 2009.

SILVA, Kize Arachelli de Lira. **Concepções e práticas da educação do campo: um estudo com professores em formação**. 2017. 325f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SIMIONATTO, Ivete et al. (Org.). **Políticas Públicas: defini-**

ções, interlocuções e experiências. Caxias do Sul: EDUCS, 2012. p. 11-26.

SOARES, Maria Clara Souto. Banco Mundial: Políticas e Reformas. In TOMASSI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-40.

SOUZA, Lincoln Moraes de. **Três ensaios sobre avaliação de políticas públicas**. Natal: EDUFRN, 2014.

SOUZA, Lincoln Moraes de. **Mesa Temática Avaliação de Política Pública como Pesquisa Social**. IV Colóquio Nacional e I Internacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. IFRN Campus Natal Central. Natal, Rio Grande do Norte. 26 jul. 2017.

STAR TAGRO. **Por que a Globo criou a campanha “agro é tech, agro é pop”**. [Matéria disponibilizada em 5 de abril de 2017, na internet]. 2017 Disponível em: < <http://www.startagro.agr.br/por-que-o-agronegocio-precisa-de-uma-comunicacao-moderna/> > Acesso em 20 nov. 2017

STEINBECK, John. **As Vinhas da Ira**. Rio de Janeiro: Abril, 1972.

TERENZI, Gabriela; URIBE, Gustavo; AZEVEDO, Rayane. **Custo de R\$ 5 bilhões faz eleições deste ano baterem recorde histórico**. [Matéria disponibilizada em 30 de novembro de 2014, na internet]. 2014. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/11/1555475-custo-de-r-5-bilhoes-faz-eleicoes-deste-ano-baterem-recorde-historico.shtml>> Acesso em 20 nov. 2017

UCHOA, Antonio Marcos. **O PROEJA como inquilino**: impactos preliminares do processo de implementação do Programa no IF SERTÃO PE Campus Petrolina 2006-2013, 160f.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

UNICEF. **Guide for monitoring and evaluation**. New York: Unicef, 1990.

VASCONCELOS, Kathleen Elane Leal; SILVA, Mauricelia Cordeira da; SCHMALLER, Valdilene Pereira Viana. (Re)visiting Gramsci: considerations about the State and power. **Revista katálysis**, Santa Catarina, v. 16, n. 1, p. 82-90, 2013.

WESTPHAL, Kenneth. O contexto e a Estrutura da Filosofia do Direito de Hegel. In: BEISER, Frederick C. Beiser (Org.) **Hegel**. São Paulo: Ideias e Letras, 2014. p. 273- 316.

WOOD, Allen W.. Hegel e o Marxismo. In: BEISER, Frederick C. Beiser (Org.) **Hegel**. São Paulo: Ideias e Letras, 2014. p. 481 – 516.

ZYZEK, Slavoj. **O ano em que sonhamos perigosamente**. São Paulo: Boitempo, 2012.

WORLD BANK. **Exiting Belindia?** - Lesson from the recent decline in income inequality in Brazil. Washington, DC: World Bank, 2012.

ANEXO A – CONSULTA AO MEC - VALORES INVESTIDOS NO PRONATEC POR REDE DE ENSINO ATÉ 2014

Dados do Pedido

Protocolo	23480007330201480
Solicitante	Shilton Roque dos Santos
Data de Abertura	09/06/2014 21:33
Orgão Superior Destinatário	MEC – Ministério da Educação
Orgão Vinculado Destinatário	
Prazo de Atendimento	11/07/2014
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Resposta solicitada inserida no e-SIC)
Forma de Recebimento da Resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Resumo	Valores investidos no Pronatec
Detalhamento	Solicito as seguintes informações: Valores nominais investidos no Pronatec anualmente, percentual do mesmo no orçamento do MEC, da SETEC, bem como a especificação e separação dos valores investidos em instituições públicas e privadas. Desde já agradeço pelos dados.

Dados da Resposta

Data de Resposta 10/07/2014 18:53
 Tipo de Resposta Acesso Concedido
 Classificação do Tipo de Resposta Resposta solicitada inserida no e-SIC

Resposta Prezado requerente,
 seguem os dados solicitados.
 Os valores totais investidos no Pronatec foram:

- 2011: R\$ 1.790.283.905,35
- 2012: R\$ 2.781.050.047,97
- 2013: R\$ 3.927.484.946,05
- 2014: R\$ 5.501.181.100,63*
- Total: R\$ 14.000.000.000,00
- *Previsão Orçamentária

Segue abaixo o detalhamento da aplicação dos recursos:

Redes Públicas:

- 2011: R\$ 1.348.159.983,85
- 2012: R\$ 1.764.205.187,97
- 2013: R\$ 1.809.276.398,87
- 2014: R\$ 3.407.809.523,63*
- Total: R\$ 8.329.451.094,32
- *Previsão Orçamentária

Rede Privada:

- 2013: R\$ 53.187.477,18
- 2014: R\$ 841.600.000,00*
- Total: R\$ 894.787.477,18
- *Previsão Orçamentária

Sistema S:

- 2011: R\$ 442.123.921,50
- 2012: R\$ 1.016.844.860,00
- 2013: R\$ 2.065.021.070,00
- 2014: R\$ 1.251.771.577,00*
- Total: R\$ 4.775.761.428,50
- *Previsão Orçamentária

Quanto ao percentual desses valores no âmbito do orçamento total do MEC e da SETEC, esclarecemos que o orçamento do Ministério é dinâmico, em função de aberturas de crédito que eventualmente ocorrem ao longo do exercício. Além disso, são envolvidos diversos órgãos da administração direta e indireta. Com isso, tendo em vista que as informações solicitadas não estão automatizadas nos sistemas informatizados do MEC e, portanto, exigiriam "trabalho adicional de análise, interpretação ou consolidação de dados ou informações", razão prevista no Art. 13 do Decreto nº 7724/2012 para o indeferimento de pedidos de acesso à informação, não será possível informar este percentual.

Atenciosamente,

Responsável pela Resposta
 Destinatário do Recurso de Primeira Instância:
 Prazo Limite para Recurso 21/07/2014

Classificação do Pedido

Categoria do Pedido Educação
 Subcategoria do Pedido Educação profissional e tecnológica

Histórico do Pedido		
Data do evento	Descrição do evento	Responsável
09/06/2014 21:33	Pedido Registrado para para o Órgão MEC – Ministério da Educação	SOLICITANTE
01/07/2014 10:57	Pedido Prorrogado	MEC – Ministério da Educação
10/07/2014 18:53	Pedido Respondido	MEC – Ministério da Educação

ANEXO B - CONSULTA AO MEC - VALORES INVESTIDOS NO PRONATEC ATÉ 2015

Dados do Pedido	
Protocolo	23480014302201761
Solicitante	Shilton Roque dos Santos
Data de Abertura	13/06/2017 19:49
Orgão Superior Destinatário	MEC – Ministério da Educação
Orgão Vinculado Destinatário	
Prazo de Atendimento	05/07/2017
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Resposta solicitada inserida no e-SIC)
Forma de Recebimento da Resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Resumo	Valores investidos no Pronatec
Detalhamento	Solicito as seguintes informações: Valores nominais investidos no Pronatec anualmente, percentual do mesmo no orçamento do MEC, da SETEC, bem como a especificação e separação dos valores investidos em instituições públicas (Rede Federal, Estadual e Municipal), Sistema S, instituições privadas e outras, ano a ano. Desde já agradeço pelos dados.

Dados da Resposta		
Data de Resposta	05/07/2017 15:45	
Tipo de Resposta	Acesso Concedido	
Classificação do Tipo de Resposta	Resposta solicitada inserida no e-SIC	
Resposta	<p>Prezado Senhor,</p> <p>Cumprimentando-o cordialmente e em atendimento à demanda apresentada, informamos que os dados de execução orçamentária do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, estão categorizados nos sistemas do Ministério da Educação em sua totalidade (não sendo possível categorizá-los pela natureza da instituição - pública ou privada), conforme especificado abaixo:</p> <p>2011: R\$ 1.994.056.785,76 2012: R\$ 3.448.902.827,85 2013: R\$ 4.440.932.682,11 2014: R\$ 5.234.947.375,10 2015: R\$ 4.674.071.695,49 TOTAL: R\$ 19.792.911.366,31</p> <p>Os dados foram extraídos do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC), módulo Painel, em 19/06/2017. A compatibilização da execução orçamentária referente ao ano exercício de 2016 ainda não foi finalizada pelo Ministério da Educação.</p> <p>Atenciosamente, Chefia de Gabinete Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Ministério da Educação</p>	
Responsável pela Resposta	Chefia de Gabinete	
Destinatário do Recurso de Primeira Instância:	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica	
Prazo Limite para Recurso	17/07/2017	
Classificação do Pedido		
Categoria do Pedido	Educação	
Subcategoria do Pedido	Financiamento da educação	
Número de Perguntas	1	
Histórico do Pedido		
Data do evento	Descrição do evento	Responsável
13/06/2017 19:49	Pedido Registrado para para o Órgão MEC – Ministério da Educação	SOLICITANTE
05/07/2017 15:45	Pedido Respondido	MEC – Ministério da Educação

ANEXO C – CONSULTA À SEAD – MATRÍCULAS DESTINADAS AO PRONATEC CAMPO POR MODALIDADE DE ENSINO

Dados do Pedido	
Protocolo	5480000672201785
Solicitante	Shilton Roque dos Santos
Data de Abertura	25/09/2017 22:16
Órgão Superior Destinatário	MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
Órgão Vinculado Destinatário	
Prazo de Atendimento	26/10/2017
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Resposta solicitada inserida no e-SIC)
Forma de Recebimento da Resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Resumo	Solicita dados referentes as matrículas e recursos do Pronatec Campo
Detalhamento	Solicito informação referente ao número de matrículas e recursos anuais destinados ao Programa Pronatec Campo, da sua origem até hoje. Solicito ainda que esse número de matrículas, bem como os recursos, seja especificado por modalidade de curso (FIC, técnico, ou Mediotec), e também por tipo de Instituição Ofertante (Instituição Pública, Sistema S, ou Instituições Privadas).

Dados da Resposta	
Data de Resposta	25/10/2017 17:02
Tipo de Resposta	Acesso Concedido
Classificação do Tipo de Resposta	Resposta solicitada inserida no e-SIC
Resposta	Prezado(a) Senhor(a), Em atenção ao Pedido de Informação e-SIC NUP 54800.000672/2017-85, seguem, no arquivo anexo, as considerações de Coordenação-Geral da Subsecretaria de Desenvolvimento Rural (CGPP/SDR). Salientamos que, caso Vossa Senhoria não fique satisfeito(a) com a resposta apresentada, é cabível recurso de 2ª instância à SDR. Atenciosamente, SIC-SEAD/CC/PR
Responsável pela Resposta	CGPP
Destinatário do Recurso de Primeira Instância:	SDR
Prazo Limite para Recurso	06/11/2017

Classificação do Pedido	
Categoria do Pedido	Agricultura, extrativismo e pesca
Subcategoria do Pedido	Agricultura familiar
Número de Perguntas	1

Histórico do Pedido		
Data do evento	Descrição do evento	Responsável
25/09/2017 22:16	Pedido Registrado para para o Órgão MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário	SOLICITANTE
16/10/2017 15:40	Pedido Prorrogado	MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
25/10/2017 17:02	Pedido Respondido	MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
27/10/2017 11:42	Recurso de 1a. instância registrado	SOLICITANTE
31/10/2017 16:43	Recurso de 1a. instância respondido	MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

Dados do Recurso de 1ª Instância

Órgão Superior Destinatário	MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
Órgão Vinculado Destinatário	
Data de Abertura	27/10/2017 11:42
Prazo de Atendimento	03/11/2017
Tipo de Recurso	Informação incompleta

Justificativa

Prezados e prezadas agradeço por demais a informação, mas gostaria que fosse também especificado a distinção das matrículas não somente entre FIC e Médio, mas também a modalidade Curso Técnico, e esta informação não constou. Além deste detalhamento outro que fora solicitado foi da divisão de vagas entre Institutos/Universidades e Sistema S. Com essa complementação nosso pedido restará integralmente atendido. Desde já agradeço a pronta atenção. Atenciosamente.

Resposta ao Recurso de 1ª Instância

Data da Resposta	31/10/2017 16:43
Prazo para Disponibilizar Informação	-
Tipo Resposta	Deferido

Justificativa

Prezado(a) Senhor(a), Em atenção ao Recurso de 1ª Instância relativo ao Pedido de Informação e-SIC NUP 54800.000672/2017-85, segue no anexo arquivo de resposta da Subsecretaria de Desenvolvimento Rural (SDR). Salienciamos que, caso Vossa Senhoria não fique satisfeito(a) com a resposta apresentada, é cabível recurso de 2ª instância à Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (SEAD). Atenciosamente, SIC-SEAD/CC/PR

Responsável pela Resposta	Subsecretaria de Desenvolvimento Rural (SDR)
Destinatário do Recurso de 2ª Instância	Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (SEAD)
Prazo Limite para Recurso	10/11/2017



SECRETARIA ESPECIAL DE AGRICULTURA FAMILIAR E DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO

Memorando nº 52/2017/SEAD/SDR/CGPP

À

À Subsecretaria de Planejamento e Gestão - SPG/SEAD

Brasília 25 de outubro de 2017

Assunto: Referente ao Pedido de Informação NUP 5480000672201785.

1. Em Resposta ao Pedido de Informação NUP 5480000672201785 aberto no Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC), o qual solicita o número de matrículas destinadas ao Pronatec Campo segue tabela abaixo:

	2013	2014	2015	2016	2017
Formação Inicial e Continuada - FIC	5.169	19.996	5.343	1.632	0
Médio	0	0	29	0	0
Total de Matrículas	5.169	19.996	5.372	1.632	0

2. Conforme consta na tabela, no ano de 2017 o Ministério da Educação - MEC adotou como prioridade o Medio Tec, para o qual esta Secretaria Especial não foi incluída como parceiro demandante de vagas, o que determinou que não houvesse matrículas para a modalidade Pronatec Campo para este período.
3. Acerca dos recursos, não era de responsabilidade dos parceiros demandantes esta gestão, sendo essa responsabilidade do Ministério da Educação - MEC, a qual é operacionalizada pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE.
4. Ademais, os cursos do Pronatec Campo foram executados integralmente por Instituições Públicas e Sistema S, sendo priorizada a participação das instituições públicas, como os Institutos Federais e não houve a pactuação de cursos com Instituições Privadas.
5. A homologação de oferta consiste em atividade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Setec/MEC, realizado via Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - Sistec, portanto, cabendo a esta o controle destes dados.

Documentos I - Pedido (SEI nº0055080).

Relacionados:

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **Thais Cristini Voltolini, Coordenador(a)-Geral**, em 25/10/2017, às 16:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do **Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015**.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[http://\[servidor_php\]/sei/controlador_externo.php?](http://[servidor_php]/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://[servidor_php]/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0077145** e o código CRC **35ACD7D9**.

Referência: Processo nº 54800.000672/2017-85

SEI nº 0077145



SECRETARIA ESPECIAL DE AGRICULTURA FAMILIAR E DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO

Memorando nº 63/2017/SEAD/SDR/CGPP

A

À Subsecretaria de Planejamento e Gestão - SPG/SEAD

Assunto: **Solicitação de Informações.**

1. Em atenção ao Memorando n.º 86, referente ao Recurso de 1ª Instância relativo ao Pedido de Informação NUP 54800.000672/2017-85, aberto no Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC), referente a modalidade do Curso segue informações na tabela abaixo:

	2013	2014	2015	2016	2017
Formação Inicial e Continuada - FIC	5.169	19.996	5.343	1.632	0
Médio Concomitante	0	0	29	0	0
Total de Matrículas	5.169	19.996	5.372	1.632	0

2. Acerca da divisão das vagas pelo tipo de instituição, informamos que a homologação da oferta consiste em atividade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Setec/MEC, realizado via Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - SisteC, portanto, cabendo a esta o controle destes dados.

3. Atenciosamente.

Documentos I - Recurso de 1ª Instancia (SEI nº 0079537).

Relacionados: II - Memorando 86 (SEI nº 0079614).

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **Thais Cristini Voltolini, Coordenador(a)-Geral**, em 31/10/2017, às 15:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[http://servidor.php/sei/controlador_externo.php?](http://servidor.php/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://servidor.php/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0082085** e o código CRC **8E789116**.



Tipografias utilizadas:

Baskerville
Bookman Old Style

Papel da capa:

Cartão Supremo 300g

Papel do miolo:

Polen Soft 80g

Impresso na Copiart em 2019.

-

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN, não podendo ser comercializado em período de contrato de cessão de direitos autorais. Em caso de reimpressão com recursos próprios do autor, está liberada a sua comercialização.

A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

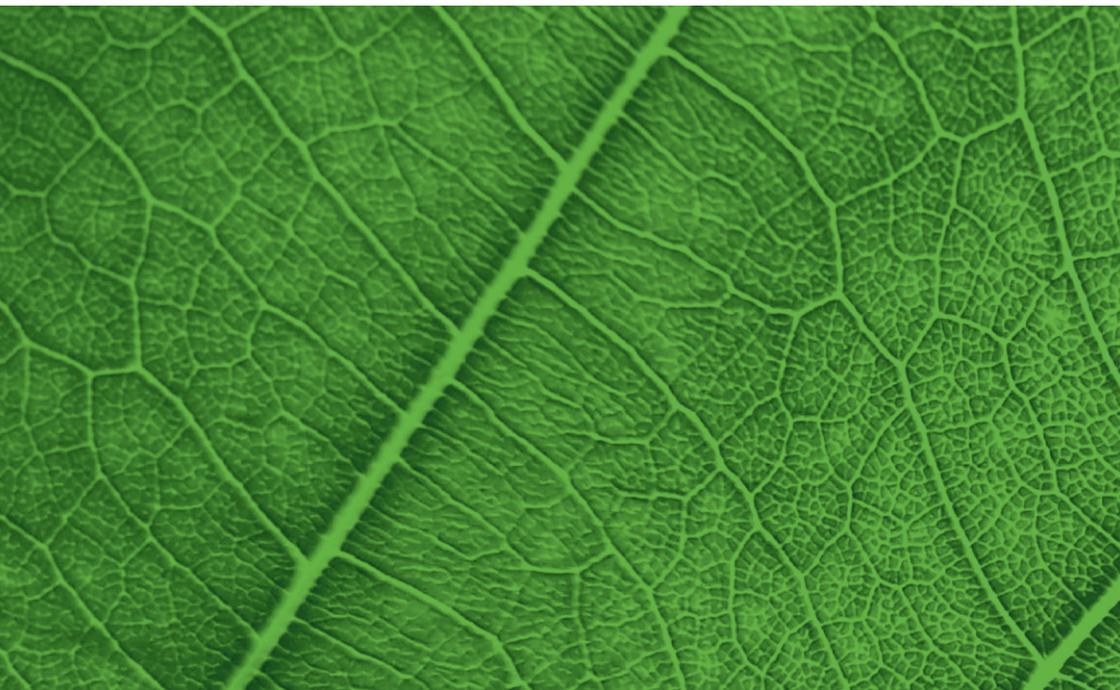
Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.





Shilton Roque é mestre em Educação, bacharel em Direito e Advogado. Atualmente é Assistente em Administração no IFRN. Tem um histórico de militância nos movimentos sociais desde a presidência do Grêmio Djalma Maranhão do CEFET-RN (2006) à Coordenação Geral do Sinasefe Nacional (2012-2014). Para além da academia e dos movimentos sociais é reconhecido pela produção e circulação do fanzine “Born to Zine” e por ser vocalista da banda de rock “Born to Freedom”.



O período histórico que perpassa o início da presente década é marcado por grandes contradições, avanços e retrocessos nas políticas de educação profissional e de educação do campo no Brasil.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no Campo (PRONATEC Campo) é, nesse quadro, notavelmente uma política contraditória, que precisa ser avaliada. Em um tempo onde a hegemonia do pensamento e das políticas neoliberais dão conotações privatistas e com fins de desmonte do Estado à avaliação de políticas públicas, construímos uma avaliação desse Programa sob uma perspectiva contra-hegemônica, com fins emancipatórios e focando na qualidade social dessa oferta educacional.

Dessa forma, a obra apresenta um amplo debate crítico sobre Estado, Avaliação de Políticas Públicas, Educação Profissional e Educação do Campo, expondo o desenvolvimento e construção desse modelo de avaliação que chamamos de avaliação de resultados sociais, construída em conjunto aos sujeitos-beneficiários do Pronatec Campo.

ISBN 978-85-94137-63-0



9 788594 137630 >

