



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SAMUEL MOREIRA PAVAN

**AS FACETAS DO EMPREENDEDORISMO E O
TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?**

Londrina

2018

SAMUEL MOREIRA PAVAN

**AS FACETAS DO EMPREENDEDORISMO E O
TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?**

Relatório de Defesa de Dissertação apresentado ao Mestrado em Ciências Sociais, do Programa de Pós Graduação do Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Angela M^a S. Lima

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Pavan, Samuel Moreira.

AS FACETAS DO EMPREENDEDORISMO E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: : ARTICULAÇÃO POSSÍVEL? / Samuel Moreira Pavan. - Londrina, 2018.
169 f. : il.

Orientador: Angela Maria de Sousa Lima.

Coorientador: Simone Wolff.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Empreendedorismo - Tese. 2. Habilidades e Competências - Tese. 3. Educação Profissional - Tese. 4. Trabalho como Princípio Educativo - Tese. I. Lima, Angela Maria de Sousa . II. Wolff, Simone. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. IV. Título.

SAMUEL MOREIRA PAVAN

**AS FACETAS DO EMPREENDEDORISMO E O
TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ARTICULAÇÃO
POSSÍVEL?**

Relatório de Defesa de Dissertação apresentado ao Mestrado em Ciências Sociais, do Programa de Pós Graduação do Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

BANCA EXAMINADORA:

ORIENTADORA: Profa. Dra. Angela Maria de Sousa Lima - Departamento de C.Sociais/UEL

TITULAR DO PROGRAMA: Profa. Dra. Ileizi L. Fiorelli Silva - Departamento de C.Sociais/UEL

DOCENTE EXTERNA: Profa. Dra. Sandra Regina de Oliveira Garcia - Departamento de Educação/UEL

SUPLENTE EXTERNA: Profa. Dra. Angélica Lyra de Araújo - Departamento de C.Sociais/UEL

SUPLENTE DO PROGRAMA: Prof. Dr. Fábio Lanza - Departamento de C.Sociais/UEL

CO-ORIENTADORA: Profa. Dra. Simone Wolff - Departamento de C.Sociais/UEL

Londrina, 29 de março de 2018.

Dedico este trabalho a minha mãe
Madalena e meu irmão Matheus, que
tanto me ajudaram até aqui!

AGRADECIMENTO (S)

Agradeço a minha orientadora, professora Angela Maria de Sousa Lima, pela constante ajuda e dedicação e por acreditar em mim quando nem eu mais poderia. Agradeço pela amizade que construímos nessa caminhada.

À professora Simone Wolff, hoje co-orientadora, que contribuiu muito enquanto orientadora e me ajudou neste caminho cheios de percalços e gentilmente permitiu que a professora Ângela Maria de Sousa Lima assumisse a orientação, para dar continuidade neste trabalho árduo.

Agradeço também a Professora Sandra Garcia, que forneceu valiosas contribuições na Qualificação e após ela, e, gentilmente, aceitou participar da Defesa desta Dissertação.

Agradeço também a Professora Angélica Lyra de Araújo e o Professor Fábio Lanza, que tão prestativamente aceitaram fazer parte da banca enquanto suplentes.

Aos meus colegas do Colégio Estadual Olavo Bilac de Ibiporã, que acompanharam o desenrolar deste trabalho, em especial às professoras Claudiane Erram, Josilene Paiva Kanashiro e Adriana Cinotti Aguiar, que me ouviram muito nesta minha caminhada.

À minha família, minha mãe e irmão, pois sem eles não seria possível a conclusão desta dissertação.

Gostaria de agradecer também algumas pessoas que contribuíram: meus amigos e parceiros para todas as horas, Robson Luiz Skavinski e Katia Rodrigues.

Muito obrigado !

“A emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores”.

Karl Marx e Friedrich Engels

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Taxa do Empreendedorismo Novo e Nascente 2002:2016	42
Figura 02 – Empreendedorismo Estabelecidos e Iniciais em detrimento da taxa do PIB	42
Figura 03 – Empreendedorismo Estabelecidos e Iniciais em detrimento da taxa de Desocupação	43
Figura 04 – Remuneração dos Empreendedores	45
Figura 05 - Número de Matrículas da Educação Profissional por Dependência Administrativa – 2010-2013 - Extraído de (PEE/PR 2015-2025)	113
Figura 06 – Número de Matrículas da Educação Profissional Subsequente por Dependência Administrativa – 2010-2013 (PEE 2015-2025)	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Empreendedorismo por Necessidade x Oportunidade TEA 2016.....	43
Tabela 02 – Faixa Etária x Tipo de Empreendedorismo.....	44
Tabela 03 – Grau de Instrucional x Tipo e Empreendedorismo	44
Tabela 04 – Setores Empreendimentos Iniciais e Estabelecidos	45
Tabela 05 – Habilitações de nível médio com maior número de concluintes – 1988 e 1996	68
Tabela 06 – Cursos Técnicos Subsequentes – Estado do Paraná – 2017	109
Tabela 07: Alunos da PROEJA 2012-2017	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Cursos Profissionais Técnicos de Nível Médio em 2017 – NRE/Londrina	21
Quadro 02: Grupo I – Documentos Nacionais.....	55
Quadro 03: Taxa de crescimento dos cursos profissionalizantes de 2014-2017	74
Quadro 04: Metas do PNE: 2014 a 2024 para a Educação Profissional	76
Quadro 05: Número de Matrículas na Educação Profissional 2012-2017	87
Quadro 06: Faixa etária Educação Profissional	89
Quadro 07: Raça na Educação Profissional	90
Quadro 08: Sexo e Cor/Raça na Educação Profissional 2012-2017	92
Quadro 09: Alunos Matriculados na Modalidade Subsequente em relação a Toda a Rede.	110
Quadro 10: Alunos Matriculados por Ano NRE-Londrina em Relação ao Paraná	111
Quadro 11: Cursos Técnicos Ativos em 2017 - NRE – Londrina	112
Quadro 12: Eixos Tecnológicos e suas Matrizes Tecnológicas	130
Quadro 13: Eixos Tecnológicos X CNAE/1998	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Técnica
EAD	Educação a Distância
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEM	<i>Global Entrepreneurship Monitor</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organizações das Nações Unidas
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE	Plano Nacional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNQ	Prêmio Nacional de Qualidade
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio Empresarial
TEA	Taxa de Empreendedorismo Estabelecido
TEE	Taxa de Empreendedorismo Inicial

PAVAN, Samuel Moreira. *As Facetas do Empreendedorismo e o Trabalho como Princípio Educativo na Educação Profissional: Articulação Possível?* Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Dissertação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2018. 169p.

RESUMO

A presente dissertação se propôs a analisar nos documentos, nos programas federais e estaduais sobre a Educação Profissional, destinados aos estudantes trabalhadores na Modalidade Subsequente, conteúdos e princípios, de forma direta ou indiretamente relacionados com a noção de empreendedorismo, a partir de uma metodologia de análise bibliográfica e documental. Isso porque o empreendedorismo se mostra bastante amplo ao lançar teias sobre vários setores da vida social e econômica, mas é no campo educacional, especialmente nos currículos, programas e políticas voltadas à formação do trabalhador que consegue sua objetivação. Por consequência, sua inserção nos currículos dos Cursos Profissionais Técnicos de Nível Médio, seja como conteúdo ou como princípio, geralmente busca a formação e a qualificação de um tipo de mão de obra “empregável”, “polivalente”, mais adaptada aos ditames da modernização, da terceirização e da flexibilidade do mercado de trabalho. Neste sentido, escolhemos como recorte dezenove Planos de Cursos Profissionais Técnicos de Nível Médio, vigentes na Modalidade Subsequente, no Estado do Paraná, buscando conhecer melhor o que hipotetizamos ser concebido como um processo de hibridismo de orientações teórico-pedagógicas presente nesses planejamentos, fruto de diferentes orientações nacionais e estaduais, ora baseadas em “habilidades e competências”, tendo o empreendedorismo como um dos pressupostos, ora fundamentada na concepção de escola unitária, de formação politécnica, com base no trabalho como princípio educativo, mirando a formação crítica de um sujeito histórico integral. Se estas orientações híbridas chegam até o planejamento do professor que atua nos cursos profissionais nas escolas públicas da rede estadual e estes, em sua grande maioria, sofrem os efeitos da desregulamentação e da precarização do trabalho, se faz relevante percorrer nestes estudos, por mais que tenham no Paraná suas Diretrizes da Educação Profissional com fundamentos políticos e pedagógicos bastante avançados.

PALAVRAS-CHAVE: Empreendedorismo. Habilidades e Competências. Educação Profissional. Trabalho como Princípio Educativo.

PAVAN, Samuel Moreira. **The Facets of Entrepreneurship and the Work as Educational Principle in Professional Education: Possible Articulation?**. Master. Postgraduate Program in Social Sciences. Dissertation. State University of Londrina. Londrina: UEL, 2018. 169p.

ABSTRACT

The present dissertation proposed to analyze in the documents and federal and state programs on Professional Education for working students in the Subsequent Modality, contents and principles directly or indirectly related to the notion of entrepreneurship, based on a methodology of bibliographical and documentary analysis. This is because entrepreneurship shows itself to be very broad in launching webs about various sectors of social and economic life, but it is in the educational field, especially in curriculum, programs and policies aimed at the formation of the worker that he achieves his objectification. Consequently, their insertion in the curriculum of the Professional Technical Courses of the Brazilian High School, either as content or as a principle, generally seeks the formation and qualification of a type of labor forces "employable", "multipurpose", more adapted to the dictates of modernization, outsourcing and work market flexibility. In this sense, we chose as a cut nineteen Plans of Professional Technical Courses of Brazilian High School in force in the Subsequent Modality, in the State of Paraná, seeking to know better what we hypothesized to be conceived as a hybridization process of theoretical and pedagogical orientations present in these plans, the result of different national and state orientations, now based on "skills and competences", by having entrepreneurship as one of the presuppositions, now based on the conception of unitary school, of polytechnic formation, based on work as an educational principle, targeting the critical formation of an integral historical subject. If these hybrid orientations to reach the teacher planning, who works in the professional courses in the public schools of the state network and these, for the most part, suffer the effects of deregulation and the precariousness of work, if it is relevant to go through these studies, however have in Paraná Professional Education Guidelines with advanced political and pedagogical foundations.

KEY-WORDS: Entrepreneurship; Competences; Chain of Value; Professional education;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO PÓS REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	25
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	25
1.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: AS RELAÇÕES COM O EMPREENDEDORISMO	27
1.3 PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS DO EMPREENDEDORISMO	31
1.3.1 O empreendedorismo no Brasil a partir da década de 1990.	36
1.4 OS PRINCÍPIOS DO EMPREENDEDORISMO NO BRASIL, ATRAVÉS DO GEM/2016	41
1.5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O FOMENTO DO EMPREENDEDORISMO	46
1.6 INTERFACES COM OS PRINCÍPIOS DO EMPREENDEDORISMO NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS OFICIAIS NACIONAIS	55
1.7 COMPETÊNCIA, QUALIFICAÇÃO, POLIVALÊNCIA E POLITECNIA: INTERFACES E ESPECIFICIDADES	78
1.8 AS INTERFACES COM O EMPREENDEDORISMO NOS PROGRAMAS VOLTADOS A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	86
1.8.1 Breve contextualização da educação profissional no Brasil	86
1.8.2 Análise dos principais programas nacionais: interfaces com os pressupostos do empreendedorismo	94
2. OS SUJEITOS E AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO PARANÁ: AS FACETAS DO EMPREENDEDORISMO E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	108
2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO PARANÁ.....	108
2.2 A RELEVÂNCIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DOS PLANOS DE CURSOS	123

3.	ANÁLISE DOCUMENTAL ACERCA DA PRESENÇA DO EMPREENDEDORISMO NOS PLANOS DOS CURSOS SUBSEQUENTES DO PARANÁ: O HIBRIDISMO DOS PRINCÍPIO	136
3.1	AS INTERFACES COM O EMPREENDEDORISMO NAS EMENTAS, JUSTIFICATIVAS DOS PLANOS DE CURSOS	137
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS.....	159

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem por objetivo problematizar, sociologicamente, as facetas do empreendedorismo no interior dos documentos educacionais oficiais sobre formação e qualificação dos estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, especialmente por parte do governo estadual do Paraná, traçando debates e interfaces com o trabalho compreendido enquanto princípio educativo na educação profissional.

A questão que se levanta é: as políticas públicas educacionais voltadas ao Ensino Profissional Técnico de Nível Médio Subsequente se coadunam com as políticas públicas educacionais voltadas aos princípios do empreendedorismo ou ocorre um hibridismo de orientações político-pedagógicas materializado pela inserção de pressupostos relacionados com as atuais Diretrizes Curriculares, tanto nacionais quanto estaduais, no caso do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio do Paraná?

Dizemos isso porque percebemos que na confecção dessas políticas públicas educacionais voltadas ao Ensino Profissional Técnico de Nível Médio do Paraná reverberam, sobretudo nos currículos do Ensino Profissional Subsequente, orientações que ora tratam da qualificação da força de trabalho, traçando interfaces com questões significativamente críticas sobre o enfrentamento dos desafios do mundo do trabalho e de sua realidade social, ora tratam-na de modo a demonstrar uma compreensão muito mais tecnicista, focando todo o debate sobre a qualificação do trabalhador aos princípios da eficiência, da multifuncionalidade e da responsabilização desse sujeito como egresso menos ou mais “empregável”, desconsiderando o contexto do processo de precarização do trabalho, sobretudo das juventudes no Brasil. Essa é uma das hipóteses que tentaremos problematizar nessa dissertação.

Para responder a esta questão, tomaremos como objeto de estudo as políticas públicas educacionais, inclusive no que tange às suas legislações, voltadas especificamente ao Ensino Profissional Técnico de Nível Médio e a formação de currículos para a qualificação profissional dos estudantes matriculados nos cursos subsequentes no Paraná, a partir da análise documental dos planos de curso, suas

justificativas, os objetivos, os, ementários, o perfil profissional e as propostas de avaliação.

As políticas públicas para a qualificação da força de trabalho no âmbito estadual, pensando o caso do Paraná, são pensadas mirando-se como bases norteadoras os documentos federais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2011), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2011); o Decreto nº 5.154/2004; a Lei nº 11.741/2008; a Lei nº 13.415/2017; o Decreto nº 2.208/97; Projeto de Lei nº 1.209/2011 (que cria o PRONATEC) e, por consequência, os documentos organizados no âmbito estadual, a saber: Plano Estadual de Educação (2015-2025); "Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos" (2006); Cadernos de Expectativas de Aprendizagem (2012).

Ocorre que uma parcela significativa dos estudantes que se inserem na categoria de novo proletariado, especialmente aqueles que se tornam precarizados após a reestruturação produtiva, pós década de 1970 com o avanço neoliberal, em geral jovens trabalhadores que possuem entre 15 e 29 anos, continuam apresentando como perfil um baixo grau de escolarização, ganham em média 1,5 salários como pagamento mensal, e, muitas vezes, entram e saem muito rapidamente deste mercado, pois estão imersos em contratos terceirizados, no setor de serviços, com baixo grau instrucional e onde paga-se menos do que nas indústrias (BRAGA, 2012).

O dito precariado é uma fração da classe trabalhadora, referente à uma parcela das juventudes, vinculados a empregos precários, majoritariamente no setor de serviços, contratados por empresas terceirizadas como *calls centers*, entre outros tipos de empregos e subempregos, surgidos após a liberalização da economia no processo de reestruturação produtiva e de neoliberalismo. Importante afirmar que essa parcela da população teve seus direitos ainda mais suprimidos com a aprovação da Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017).

Segundo dados do IBGE de 2010, a taxa da população desocupada entre 16 e 24 anos era de 14,4%, enquanto que nas faixas entre 25 e 39 anos e 40 a 49 anos era de

5,7 e 3,3 respectivamente. A população entre 16 e 24 anos também era a maior em trabalhos informais, 49,9%, só não sendo maior que a faixa etária daqueles acima de 60 anos¹. É o que mostra o documento do IBGE “Síntese dos Indicadores Sociais – Uma análise da condição de vida da população brasileira”, publicado em 2013.

Segundo o mesmo documento do IBGE (2013, p. 31), já a média salarial dos jovens entre 15 e 29 anos com rendimento de até dois salários mínimos era de 63,8%, sendo que desta faixa, 46,9% trabalhavam de quarenta a quarenta e quatro horas semanais, de forma que a esmagadora parcela destes jovens estava em empregos de remuneração baixa, com alta carga horária semanal, sendo que destes, ainda, 45,2% só trabalhavam, contra 21,6% que trabalhavam e estudavam, chamando a atenção para o fato de que um total de 19,6% nem trabalhavam e nem estudavam².

Os dados do IBGE de 2010, publicados no material “Síntese dos Indicadores Sociais – Uma análise da condição de vida da população brasileira”, de 2013, apontam ainda para um crescente aumento no setor de serviços (o novo precariado), setor que contribui com 43% dos empregos para pessoas com dezesseis anos ou mais, o que indica que uma parcela significativa desta população estava de fato inserida neste setor, cuja remuneração era e continua sendo menor historicamente que no setor industrial.

Sabemos que a educação profissional, baseada na noção de empreendedorismo e de empregabilidade sob responsabilidade individual do próprio trabalhador, se mostra eficiente para justificar a flexibilização das relações de trabalho, ao passo que a força de trabalho se transforma em “empreendedores”, trabalhadores terceirizados em pequenos empreendimentos que também podem estar articulados a partir de localidades onde grandes empresas contratam micro e ou pequenas empresas para atuar para as suas cadeias de valores nos mais diversos segmentos, sob condições cada vez mais desiguais de contrato, de relações e de condições de trabalho.

¹ Disponível em: < <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf> > Acesso em: 16 de Set de 2014, IBGE – Síntese dos Indicadores Sociais – Uma análise da condição de vida da população brasileira 2013.

² Disponível em: < <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf> > Acesso em: 16 de Set de 2014, IBGE – Síntese dos Indicadores Sociais – Uma análise da condição de vida da população brasileira 2013. (p. 31).

Desta forma, os programas para micros e pequenos empreendedores, fomentados pelo Estado, vêm atender aos interesses do capital internacional, através da formação de força de trabalho que atua de forma terceirizada, subcontratada e precarizada, diminuindo custos trabalhistas, sob as égides da menor regulamentação estatal, legitimando-se como uma qualificação flexível, para atender aos interesses de um mercado sempre instável. Instabilidade essa entendida, inclusive, como dinamicidade modernização, sob a ausência do controle do mercado pelo Estado.

Neste contexto, o Brasil se destaca na formação de programas para empreendedores, porém mais de 40% dos novos empreendimentos fecham antes de completar dois anos de vida, conforme dados do SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, em estudo realizado em agosto de 2016 para empresas constituídas até 2012³. Outro ponto importante é que mais de 90% destes novos negócios são de Micros Empreendedores Individuais (MEI) ou Micro e Pequenas Empresas (MPE's) o que, por sua vez, pode se configurar em auto emprego.

O precariado, não é entendido aqui como uma nova classe, como postula Standing (2014), porém uma camada da classe social proletariada, que busca se inserir no mercado de consumo, mediante aos bens que adquire, em um fetiche pela mercadoria de forma. Trata-se de uma parcela de trabalhadores que entram em um espiral de consumo, sem, necessariamente sentir-se pertencente a uma classe.

Deste modo, a educação profissional, que não descarta o debate do empreendedorismo, mas que, de forma crítica e questionadora, consiga problematizar cientificamente seus contextos, seus desafios e suas consequências humanas, sobretudo tendo como norte as realidades concretas das juventudes que a compõe atualmente, poderia representar um caminho para uma carreira que satisfaria esses anseios, fazendo com que essa população conseguisse reproduzir sua existência de forma digna, mesmo introduzidos em um contexto socioeconômico e político altamente desigual, onde as regras dotadas pelo mercado já estão atuando há algum tempo em desfavor dos interesses dos trabalhadores.

³ Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/sobrevivencia-das-empresas-no-brasil-relatorio-2016.pdf> Acesso em: 30/03/2017.

Neste caminho, Frigotto (2001) nos alerta para a importância de entender qual o pano de fundo das novas propostas trazidas por órgãos de fomento internacional para a educação profissional, como o Banco Mundial, que preconizam um modelo de desenvolvimento excludente, subordinando-se ao mercado, gerando desemprego, subemprego e exclusão. Deste modo, percebe-se que a qualificação profissional, baseada nos princípios do empreendedorismo e não nos pressupostos do trabalho como princípio educativo, também pode estar ditada a partir de uma configuração internacional neoliberal.

Sabemos que para sua maior taxa de retorno, o capital precisa se deslocar de lugares com muita regulamentação sobre a força de trabalho para locais com menor regulamentação e menor custo da força de trabalho, muitas vezes obtendo benefícios fiscais das regiões e países onde que se inserem. Ao se deslocar para países periféricos e em desenvolvimento, necessitará de uma força de trabalho com determinadas especificações técnicas. Nesta estratégia, é importante a presença do Estado para assegurar políticas públicas, governança e empreendedorismo como o fomento de novos negócios.

Uma das estratégias é a implementação de leis e programas de incentivo que propiciem às empresas transnacionais se instalarem nos territórios nacionais. O empreendedorismo e a formação de pequenos negócios são a gênese desta transformação, pois ao repassar a responsabilidade de parte da produção para esses empreendimentos, de forma terceirizada e subcontratada, a produção de maior valor agregado ainda continua nos grandes centros produtivos e desenvolvidos.

Porém, ao trazer estes negócios para as regiões menos desenvolvidas do ponto de vista econômico, estes necessitam formar uma força de trabalho capaz de atender os anseios dos investidores internacionais, de forma que as políticas públicas centradas nas competências individuais e na noção de empreendedorismo vêm atrelada às novas formas de internacionalização do trabalho, oportunizada pelas políticas neoliberais. Essa desigualdade diz respeito à uma nova divisão internacional do trabalho, que provoca uma nova divisão nacional do trabalho, pois dentro do próprio país, as mesmas estratégias são reproduzidas entre regiões de alto e de baixo IDH (Índice de

Desenvolvimento Humano), à procura de redução de custos e ampliação dos lucros empresariais.

O empreendedorismo aparece no conjunto de políticas públicas, sobretudo, a partir da década de 1990, no contexto da reestruturação produtiva que se dá com o Toyotismo (produção flexível) em um processo de deslocamento espacial das grandes empresas transnacionais em busca de novos mercados de consumo e de salários baratos, facultado pela liberalização da economia. Deste modo, houve a quebra das cadeias produtivas, onde a terceirização e a subcontratação passaram a ocorrer de forma maciça como base deste modelo de produção.

O discurso oficial do empreendedorismo atualmente é trazido principalmente por autores como Robert D. Hisrich (2014) que em seu livro "Empreendedorismo", define-o como processo de criar algo diferente e com valor, dedicando tempo e o esforço necessários, assumindo os riscos financeiros, psicológicos e sociais correspondentes e recebendo as consequentes recompensas da satisfação econômica, pessoal e empresarial. Sendo esta uma das formas de responder à precarização do trabalho ocasionada pela implementação de políticas neoliberais no país.

Os países que entram no circuito das cadeias globais de valor têm promovido políticas públicas voltadas ao incentivo do empreendedorismo, que reverberam nas políticas de geração de emprego e renda. Neste sentido, a educação profissional e técnica tem se adequado cada vez mais aos princípios do empreendedorismo. Portanto, a problemática aqui levantada refere-se à subordinação educacional à produção flexível, modelo este que guarda suas especificidades quando comparado com o momento de automação rígida, requerida pela especialização nos moldes taylorista/fordista, onde o *well fare state* produziu um trabalhador mais seguro e com direitos trabalhistas mais fortes. Nesta nova configuração, a acumulação flexível fez o inverso, trata-se agora de trabalhadores com menor qualificação e formação mais generalizante. Por isso, onde no campo educacional, predominou o modelo de competências e de habilidades, como aponta Kuenzer (2007).

A educação para o empreendedorismo tem se tornado objetivo de diversos currículos educacionais, pois o capital, sob esta nova roupagem da produção flexível,

elimina toda a lógica do trabalho e o traz às determinações econômicas e quantitativas, como aponta Oliveira:

[...] o preço pago para que o princípio de síntese do capital seja capaz de abranger toda a realidade é torná-la disponível à sua lógica, ou seja, é preciso antes despojá-la de sua condição de complexidade e reduzi-la à simplicidade das determinações quantitativas da economia. (2004, p. 23).

Aliás, já na década de 1990, este processo transforma-se com base na acumulação flexível, principalmente com o advento da microeletrônica. As competências se tornaram genéricas. E, um currículo pensado nesta perspectiva faz as qualificações também se tornem esvaziadas, para que possam ser utilizadas em diversos contextos sociais e econômicos, sem as amarras que atrapalham o movimento do livre mercado.

Para dar conta de todo esse debate, quanto à metodologia será realizada uma pesquisa de contextualização histórica e teórica da temática. Em um segundo, por meio de uma análise documental sobre as políticas públicas educacionais de 19 (dezenove) cursos que estavam ativos em 2017, a saber:

Quadro 01: Cursos Profissionais Técnicos de Nível Médio em 2017 – NRE/Londrina

Cursos
1 - TEC EM ENFERMAGEM-SUB
2 - TEC EM ADMINISTRACAO-SUB
3 - TEC EM QUIMICA-SUB
4 - TEC EM SEGURANÇA DO TRABALHO-S
5 - TEC EM LOGISTICA-SUB
6 - TEC EM ELETROTECNICA-SUB
7 - TEC EM RECURSOS HUMANOS-SUB
8 - TEC EM INFORMATICA-SUB
9 - TEC EM TRANSACOES IMOBILIÁRIAS-SUB
10 - TEC EM SECRETARIADO-SUBS
11 - TEC EM CONTABILIDADE-SUB
12 - TEC EM ELETROMECHANICA-SUB
13 - TEC EM ENFERMAGEM DO TRABALHO –SUB
14 - TEC EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA-SUB
15 - TEC EM ALIMENTOS-SUB
16 - TEC EM EDIFICACOES-SUB
17 - TEC EM ELETRONICA-SUBS
18 - TEC EM MECATRONICA-SUB
19 - TEC EM MEIO AMBIENTE-SUB

TOTAL EM 2017Fonte: SEED/PR em Números (2018)⁴

Compreendemos que esse caminho metodológico impõe limites à pesquisa. Estamos cientes de que a análise histórica, bibliográfica, legal e documental não nos permitirá dados para perceber os impactos reais da implantação dos princípios do empreendedorismo na educação técnica-profissional de nível médio, pois nos faltará o acompanhamento presencial das aulas ministradas pelos docentes, quando da implementação desses planos de estudos.

No entanto, mesmo dentro dos seus limites teórico-metodológicos de investigação, a análise desses documentos nos permitirá refletir e problematizar acerca da subordinação e da adequação dos mercados de trabalhos locais ao novo padrão de acumulação do capital e com as novas formas de assalariamento que reiteram a precarização do trabalho, sobretudo para as juventudes da classe trabalhadora. Esta é mais uma das hipóteses de pesquisa que persegue a construção dessa dissertação.

Não nos apropriaremos da análise do próprio fazer docente nos cursos subsequentes de Ensino Profissional Técnico de Nível Médio nas escolas públicas do Paraná para tentar esmiuçar tais apontamentos teóricos a partir da análise dos dezenove planos de ensino recortados para essa pesquisa. Mas, estamos cientes de que, mesmo de forma indireta, nossa experiência como professor de Sociologia e de Gestão de Negócios, nos Cursos Técnicos em Administração e em Logística, também atuando como coordenador desses cursos, interferiu não só na escolha desse objeto de estudo, como na maneira como o compreendemos hoje.

Atuamos na rede estadual desde 2009. Acompanhamos a organização de currículos dos Cursos Subsequentes em Curitiba desde 2010. Essas experiências nos permitiram apreender que o processo de construção de currículos é sempre um campo de disputas. São professores querendo constituir disciplinas para ampliar quantidade de aulas, são disputas ideológicas, de poder, de espaço, são concepções de educação e de sociedade em jogo. Sem contar que há aqueles que mesmo tendo passado por uma

⁴ Inserido em: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralturmat.jsp?ano=2018. Acesso em: 05/01/2018.

formação pedagógica sólida, muitas vezes, enxergam o Curso Profissional de forma muito tecnicista, diferente das propostas dos diversos documentos que estes mesmos utilizam na formulação de seus próprios planejamentos.

Para sistematizar todas essas reflexões, no primeiro capítulo, traremos uma abordagem histórica e contextual sobre a educação técnico-profissional no Brasil, abordando o contexto da reestruturação produtiva, das cadeias de valor, o conceito de empreendedorismo e seus tipos. Um dos intuitos é demonstrar como os arranjos produtivos e as cadeias de valor atuam para o fomento de políticas neoliberais que promovem mudanças na qualificação da força de trabalho. Vivenciarão esse debate, os dados de uma pesquisa recente sobre o empreendedorismo no Brasil, promovida pelo *Global Entrepreneurship Monitor – GEM* no ano de 2016.

No segundo capítulo, desenvolvemos uma análise das políticas públicas educacionais, investigando elementos que balizam pressupostos curriculares junto aos documentos nacionais e estaduais, pois estes documentos trazem luz à questão do empreendedorismo enquanto princípio norteador dos debates sobre habilidades e competências, algo que se destoa, em grande medida, dos pressupostos do trabalho como princípio educativo nos documentos orientadores da educação profissional no âmbito estadual, a exemplo das “Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos” (2006).

Essa reflexão nos permite analisar mais especificamente o caso do Paraná, mostrando como os documentos estaduais norteiam a educação profissional desenvolvida das escolas públicas de Ensino Médio e Ensino Profissional Técnico de Nível Médio. E, para tanto buscaremos elementos nos seguintes documentos: Plano Estadual de Educação do Paraná; e Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Profissional.

No terceiro capítulo analisamos os Planos de Curso dos dezenove Cursos Profissionais Técnicos de Nível Médio Subsequentes ofertados pelo governo do estado do Paraná em 2018, especificamente as justificativas, os objetivos e as ementas dos referidos cursos ofertados pela rede estadual. Assim o faremos porque para os Cursos Profissionais Técnicos de Nível Médio Subsequentes, o Plano de Curso é a materialização direta das políticas públicas educacionais analisadas no segundo capítulo.

Ao final, deixamos como contribuição de um diagnóstico da construção de currículos e de políticas públicas educacionais para o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio Subsequente no Paraná e suas reflexões acerca do mundo e do mercado do trabalho, mostrando como a via do empreendedorismo continua categorizando a formação desses currículos dentro dos parâmetros determinados pelas cadeias de valores, tentando alinhar habilidades e competências à qualificação profissional de um novo precariado que não é problematizado como sujeito de direitos nessa mesma etapa da formação.

Sabendo que há um hibridismo de orientações político-pedagógicas nesses Planos de Curso, ora mais críticos, ora mais conservadores e que esse contexto tem relação direta com a precarização das condições de trabalho e com a ausência dessas reflexões na formação inicial e continuada desses professores que atuam no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, esperamos que essa dissertação amplie o rol de pesquisas que possam mapear melhor tais cenários aos envolvidos diretamente nesses processos, ou seja, os professores da Educação Básica.

1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO PÓS REESTRUTURAÇÃO PRÓDUTIVA E SUA RELAÇÃO COM O EMPREENDEDORISMO

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A educação profissional passa por diferentes vieses ideológicos no Brasil, em geral articulados aos ditames das políticas dominantes. De fato, nunca se tornou um corpo da educação de nível médio, mas sempre um apêndice, que fora descartado algumas vezes do processo de consolidação do currículo do Ensino Médio.

Segundo o Documento de Base do Ministério da Educação - MEC (2007), a de se saber que no Brasil a primeira vez que se pensa a educação profissional é em 1809 com a criação dos Colégios das Fábricas, organizados pelo príncipe regente, futuro D. João VI. Nesse período, são criadas várias instituições que dariam as primeiras letras e a iniciação em ofícios para crianças pobres, órfãos e abandonados, como apresenta Manfredi (apud BRASIL. Documento de Base MEC, 2007, p. 10).

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio. (MACIEL, 2005, p. 31).

A educação profissional passa, então, a ter uma característica assistencialista, com objetivo de amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte, para que estes não continuassem a praticar ações que iriam contra a ordem e os bons costumes da época. Significa afirmar que ela tinha, antes de tudo, uma função positivista de restabelecimento da ordem e da moral da época.

Já no século XX, mais especificamente em 1909, o Presidente Nilo Peçanha cria as Escolas de Aprendizes Artífices, que tem por público alvo “os pobres e humildes”. No início deste século o Brasil passa por profundas transformações da sua dinâmica

social. Há um declínio das atividades rurais em decorrência de um forte processo de industrialização tardia, atrelado à crise da produção do café nos anos 1920 e à quebra da bolsa de valores de Nova York em 1929. Estes são alguns dos motivos responsáveis pelo fortalecimento da burguesia industrial brasileira, contextos estes que exigiam respostas para o fortalecimento de uma força de trabalho mais qualificada.

De acordo com o Documento de Base do MEC (2007), o que culminaria na conhecida Reforma Capanema, foi um conjunto de decretos, a saber: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 que visava a formação de dirigentes da nação, de maneira que os currículos foram realinhados e o ensino secundário ficasse em oposição ao ensino profissional; a Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola, sendo a última a ser editada já no governo de Eurico Gaspar Dutra e o ensino normal para formação de professores, como revela Manfredi (2002).

Segundo Otranto e Pamplona (2008), os decretos acima foram instituídos na gestão Capanema, enquanto Getúlio Vargas era Presidente da República. Quando de sua queda, a reforma ainda continuou com o Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, no governo provisório de José Linhares. Além de que neste período há a criação e a organização do ensino regular e profissional com o SENAI, instituído pelo Decreto-Lei nº 4.048 de 22/01/42 e o SENAC, pelos Decretos-lei nº 8.621 e nº 8.622 de 10/01/46, sendo realizadas ações integradas às reformas que as davam sustentação e seguiam a mesma linha de pensamento.

Esses decretos viriam normatizar tanto a educação de nível médio, quando a educação profissional e até mesmo a formação dos professores, além de instituir um importante item nesta agenda, que era a entrada dos centros de formação qualificação profissional de origem privada. Porém, mesmo com essa reforma, se reforçou a dualidade existente entre formação profissional e a formação para entrada nas universidades, pois o domínio de conteúdo das Letras, das Ciências e das Humanidades, continuou sendo um

privilégio a ser acessado somente pelo ensino propedêutico, onde não havia a inserção dos filhos da classe trabalhadora.

Ainda na metade do Século XX, com a redemocratização e o fim do estado novo, começou a tramitar no congresso a Lei nº. 4.024, que só entraria em vigor em 1961, pois naquele momento estavam em discussão dois projetos de Estado, um mais populista que pleiteava o alargamento das condições de acesso à escola pública e universal; e outro, vinculado às classes dominantes, que defendia que a escola pública deveria ser um apêndice das escolas privadas, um lugar de menor relevância endereçado àqueles que não quisessem pagar.

Por fim, ao ser promulgada, em 1961, a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), esta traz a liberdade de inserção das instituições privadas no domínio educacional, mas acaba com as provas de equivalência, o que traria, ao menos na teoria, o fim a dualidade educacional. Embora o que se viu foi a prevalência de currículos para entrada nas universidades para os filhos da classe dominante, enquanto a formação profissional continuou apresentando currículos pobres em conteúdo (Ciências, Humanidades e Letras) e fortemente tecnicistas, o que pouco os preparava para problematizar os desafios do mundo do trabalho e muito menos os habilitava, como egressos, para concorrerem com os filhos da elite no mercado de trabalho.

1.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: AS RELAÇÕES COM O EMPREENDEDORISMO

Já neste contexto social, econômico e político ocorre o Golpe Militar e em 1971 é instituída uma nova Reforma Educacional com a Lei nº. 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino, que dividiu o ensino em 1º e 2º graus. A mesma Lei instituiu a formação profissional no 2º grau como única opção (obrigatória) aos trabalhadores, pois, na ótica dos seus legisladores, o Brasil estava passando por um momento de forte industrialização dependente, o que seria chamado depois de *Milagre Brasileiro*, porém este modelo de

desenvolvimento econômico dependia de uma forte qualificação da força de trabalho de nível médio e técnico.

Essa obrigatoriedade se deu nas instituições de níveis federais e estaduais, enquanto no âmbito privado prevalecia o currículo Propedêutico, que habilitava os filhos da elite dominante do país para a inserção nas universidades, como ressalta Kuenzer:

Nos anos 1970, no Brasil, a formação técnico-profissional era de cunho pragmático, em conformidade ao modelo taylorista/fordista, portanto, adestrador e instrumental; e como característica peculiar possuía uma tecnologia de base rígida e estável, demandando em comportamentos operacionais pré-determinados e simplificados, preconizado pela demarcação entre as ações intelectuais e braçais dentro de um aparato burocrático, fragmentação e a especialização do trabalho demandando uma qualificação especializada centrada em ocupações parciais (com curta duração). Não de forma tranquila, mas objetivamente transformada ao longo da história, o processo educacional não ficaria incólume a essa modelagem organizacional fabril, assimilando tal racionalidade e separando, violenta e gravemente, a teoria da prática. Tal formação era adquirida por meio de cursos profissionalizantes e complementados pela formação no trabalho (KUENZER et. al., 2007, p. 67).

De fato, essa profissionalização que se manteve até meados da década de 1990, era bastante problemática, por privilegiar um currículo altamente técnico e instrumental, baseado meramente na formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho. Destoando do que ela realizado na prática nas escolas, esse currículo era defendido como modelo que dava conta da importância da teoria e da prática indissociáveis na formação do cidadão integral.

A partir desta década, entramos em um período de forte presença neoliberal. É neste contexto que a Lei nº 9.394/1996, a chamada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é aprovada, definindo o Ensino Médio (Profissional e não profissional) como última etapa da Educação Básica e publicando critérios e princípios para a institucionalização da educação superior. A respeito dos Cursos Profissionais e Técnicos de Nível Médio pouco se falou.

Já em 1997 o Decreto nº 2.208/1997 extingue a educação profissional pública, deixando apenas para a rede privada a qualificação do trabalhador. Esse decreto veio pôr fim ao ensino profissional nas escolas públicas e normatizar a criação de Cursos De Qualificação Profissional, como veremos nos próximos capítulos.

A educação profissional retorna apenas em 2004, a partir da publicação do Decreto nº 5.154/2004, que propõe a integração entre educação profissional e Ensino Médio e organiza os princípios/normas para a efetivação da educação subsequente ao Ensino Médio. Mais uma vez, essa mudança traz em seu bojo o preceito de superação da dualidade entre educação profissional e educação de nível médio.

Porém, a forte presença neoliberal no interior do Estado traz consequências sérias para a educação e o empreendedorismo entra com força em várias esferas. Em muitos momentos, este é tido como fonte de criatividade e de inovação para o enfrentamento da realidade desigual que se apresenta. Mas, não é algo novo. Já há vários estudos, desde o século XIX, demonstrando isto, porém contemporaneamente muito tem se falado sobre uma chamada pedagogia empreendedora, que daria aos indivíduos ferramentas para que estes pudessem se tornar empresários de sucesso, patrões de si mesmos, autônomos em relação às amarras do Estado que tenta controlar a economia.

Esse debate está ligado à ideia de que os empreendedores devem ter determinadas qualidades, inatas ou apreendidas através de treinamento, para se constituírem em pessoas de negócio, ou pessoas de sucesso. É um pouco isto que autores como Fernando Dolabela tentam demonstrar em seu livro “A Pedagogia Empreendedora”, publicado em 2003:

A Pedagogia Empreendedora é um dos instrumentos de que a comunidade pode dispor para aprender a formular o “sonho coletivo”, estabelecer uma proposta de futuro feita pela própria comunidade. Empreender é essencialmente um processo de aprendizagem proativa, em que o indivíduo constrói e reconstrói ciclicamente a sua representação do mundo, modificando-se a si mesmo e ao seu sonho de autorrealização em processo permanente de autoavaliação e autocriação.” (DOLABELA, 2003, p. 32).

Fruto de políticas neoliberais a partir da década de 1970, a ruptura com o estado de bem-estar social e a maior influência dos capitais internacionais em diversos países, são fatores preponderantes para que o empreendedorismo reapareça com força a partir de 1980, onde surgem também vários estudos para identificar estes atores sociais, suas características e suas motivações.

Da mesma maneira, o Brasil entra nesta nova onda e vai procurar estimular o empreendedorismo através de órgãos de fomento como o SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, criado em 1972, que trabalha para estimular o empreendedorismo, atuando diretamente para possibilitar a competitividade e a sustentabilidade de empreendimentos de micro e pequeno, segundo informações do próprio SEBRAE⁵.

Já em 2013 o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Sistema S⁶ e o SEBRAE, lançam dentro de um programa para qualificação profissional o chamado PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, através da PL nº 12.513/2011, com os seguintes objetivos:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. VI - Estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. (BRASIL, PL Nº 12.513/2011).

Dentro desse programa maior, é criado o chamado PRONATEC Empreendedor, a partir de uma cooperação técnica entre o MEC – Ministério da Educação e Cultura e o SEBRAE para o estímulo e a criação de uma cultura do empreendedorismo para os

⁵ Disponível em: http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/canais_adicionais/o_que_fazemos - Acesso em 30 de março de 2017.

⁶ Integram o Sistema “S”: SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SESI – Serviço Social da Indústria, SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SESC – Serviço Social do Comércio, SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes, SEST – Serviço Social dos Transportes, SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo e SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

estudantes do ensino técnico-profissional. Sabemos que este programa foi pensado com o objetivo de trabalhar a Educação Empreendedora por meio da inserção de conteúdos em cursos PRONATEC, para orientar os estudantes nas diferentes possibilidades no mundo do trabalho. Segundo dados adquiridos no próprio site do programa⁷, este “traz a perspectiva do auto emprego, além do desenvolvimento de competências empreendedoras que são fundamentais para a trabalhabilidade”, conceito este indicado nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCNEPT), onde a noção de competências e habilidades permeiam todo este documento.

Acreditamos que estas ações estimularam ainda mais a inserção de princípios do empreendedorismo, tanto nas instituições privadas, como nas instituições públicas de ensino e entre aquelas que atuam na qualificação profissional mais aligeirada sem fins lucrativos como o SEBRAE. Significa /dizer que ações legitimadas pelo governo federal desde 2002, como o programa Brasil Empreendedor, vão influenciar sobremaneira nas demais políticas públicas de educação e nas concepções político-pedagógicas e curriculares que a cercam, haja vista os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCNEPT).

1.3 PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS DO EMPREENDEDORISMO

A palavra ‘empreendedor’ vem do termo francês *entrepreneur* que significa aquele que está entre o intermediário. Porém, não existe um conceito universalmente aceito para explicar a etimologia do termo. O significado normalmente aceito está na ideia daquele que se compromete com algo. A palavra aparece pela primeira vez em 1437, porém a partir da Revolução Industrial o termo ganha novos contornos em uma visão economicista. São representantes desse debate os autores: Cantillon (1680-1734), Say (1767-1832) e Schumpeter (1883-1950).

Segundo Dornelas (2011, p. 27), o empreendedorismo data desde Marco Polo quando este tentou estabelecer uma rota comercial para o Oriente Médio. Neste caso, Marco Polo assume o papel de empreendedor. Ele é tido como o aventureiro que assume

⁷Disponível em: <http://pronatecempreendedor.sebrae.com.br/sobre/> - Acesso em 20 de março de 2018.

riscos, tanto físicos quanto emocionais. Ele assinou um contrato com um homem que possuía dinheiro, que aqui podemos defini-lo como capitalista, para revender suas mercadorias na época.

Já na Idade Média, o termo empreendedorismo era definido como aquele sujeito que gerenciava grandes projetos de produção. Este indivíduo já não assumia grandes riscos. Ele utilizava os recursos disponíveis, que geralmente eram provenientes do governo de cada país, como argumenta Dornelas (2001, p.27).

A partir do século XVII, o termo empreendedor tornou-se mais conhecido. Neste período, o empreendedor estabelecia um acordo com o governo para realizar alguns serviços ou fornecer algum produto. Normalmente os preços eram prefixados e com isso o empreendedor assumia todo o risco, assim como os possíveis lucros (DORNELAS, 2001, p. 27).

É no século XVIII, que o empreendedor e o capitalista foram dissociados, provavelmente por causa do início da industrialização. Mas, o termo, a partir de então, fica fortemente atrelado à inovação e à criatividade, e se consolida no século XX, com a teoria de Schumpeter e o processo de destruição criativa. Conforme este autor, em meados do século XX os empreendedores passam a ser confundidos com os gerentes e administradores, sendo analisados meramente de um ponto de vista econômico, como os que pagam empregados, dirigem e controlam as ações desenvolvidas na empresa, mas sempre a serviço do capitalista, mas não como um parceiro destes. (DORNELAS, 2001, p. 28).

A discussão voltou a tomar força a partir dos anos 1980, quando o empreendedorismo se tornou um campo de pesquisa bastante amplo, e “desde então as atenções têm se voltado cada vez mais para os empreendedores” segundo Fillion (1999, p.5). E, desde então, o empreendedorismo e o processo empreendedor têm sido alvo de discussão em livros, em palestras, em congressos e etc. São ideias que vem tomando força cada vez mais na sociedade brasileira atual. Podemos dizer, inclusive, que o empreendedorismo se consolidou como princípio educacional no capitalismo atual, sendo utilizado até como parâmetro por pais/responsáveis, gestores empresariais e demais

sujeitos para medir e controlar as funções da educação, sobretudo a educação pública de Ensino Médio Profissional.

A palavra 'empreendedor' também tem sua origem francesa, *entre-preneur*, que quer dizer aquele que assume riscos e começa algo novo, segundo Dornelas (2001, p. 27). Mas, realmente não é fácil definir o que é o fenômeno do empreendedorismo no Brasil. Segundo Filion, o empreendedor é aquele que imagina, desenvolve e concretiza visões. Ao dizer isso, aborda este conceito a partir de duas vertentes: os economistas e os behavioristas ou comportamentalistas. É interessante para fins didáticos estudarmos os dois separadamente, pois os primeiros associam o termo empreendedor com inovação enquanto o segundo, de acordo como Filion (1999, p.6) se concentram nos aspectos criativos e intuitivos dos empreendedores, portanto dentro de uma concepção comportamentalista.

Na visão dos economistas, conforme Filion (1999, p.6) é necessário revermos a crença popular de que o empreendedorismo surgiu somente das Ciências Econômicas. Este autor aponta outros dois autores nesse campo: Cantilon (1755) e Say (1803; 1815; 1816; 1839). Revela ainda que eles não estavam interessados somente na Economia, mas também em empresas, na criação de novos empreendimentos e no gerenciamento desses negócios.

Dornelas (2001, p.28) afirma que foi através de Richard Cantilon que a palavra *entre-preneur* adquiriu seu significado atual no século XVII, diferenciando assim do seu significado anterior: daquele que fornecia capital. Já Schumpeter (apud FILION, 1999, p. 06) aponta ainda que ele foi o primeiro a refletir sobre a concepção da função empreendedora como um todo. Ainda segundo esse mesmo autor, diferentes pensadores têm tentando ligar Cantilon a uma ou outra escola de pensamento, mas Filion (1999, p.7) argumenta que ele era um individualista e, por isso, seria pouco provável que tivesse qualquer filiação à essas correntes de pensamentos.

Say foi quem considerou o desenvolvimento econômico como resultado da criação de novos empreendimentos, pois ele ansiava pela expansão da Revolução Industrial Inglesa até a França. Na concepção de Say, empreendedores são aqueles que aproveitam as oportunidades, com a perspectiva de obterem lucros, assumindo os ricos

inerentes. Com isso Say associou os empreendedores à inovação, via-os como agentes de mudança, sendo ele próprio um empreendedor. Aliás, foi o primeiro a definir as fronteiras do que é ser empreendedor na concepção moderna do termo. (FILION, 1999, p.07).

Para Schumpeter (apud FILION, 1999, p.07), a parte mais importante de seu trabalho era transmitir aos anglo-saxões o universo dos empreendedores, como havia sido descrito por Say. Ele mesmo foi o primeiro a lançar os alicerces deste campo de estudo, podendo assim ser considerado como pai do empreendedorismo. Nesta mesma linha dos economistas, podemos citar as contribuições de Schumpeter (1928). Para os estudos sobre o empreendedorismo, segundo Filion (1999, p.7), foi ele que lançou a ideia da inovação. Segundo Schumpeter:

A essência do empreendedorismo está na percepção e no aproveitamento das novas oportunidades no âmbito dos negócios [...] sempre tem a ver com criar uma nova forma de uso dos recursos nacionais, em que eles sejam deslocados do seu emprego tradicional e sujeitos a novas combinações. (SCHUMPETER, apud FILION 1999, p.07).

Ele não somente associou o empreendedorismo à inovação, como também associou os empreendedores na explicação do desenvolvimento econômico, segundo Filion (1999, p.07). Podemos citar aqui também Drucker (1987, p.35) que afirma que Schumpeter também “postulava que o desequilíbrio dinâmico provocado pelo empreendedor inovador, em vez de equilíbrio e otimização”, traduzia-se como “a norma de uma economia sadia e a realidade central para a teoria econômica e a prática econômica”.

Ele não foi o único a associar os empreendedores à inovação. Muitos outros economistas, antes e após suas publicações, também o fizeram. Estes economistas estavam interessados primordialmente na compreensão do papel dos empreendedores como motor do sistema econômico. Neste sentido, os empreendedores são citados pelos economistas, mas raramente aparecem nos modelos clássicos de desenvolvimento econômico (FILION, 1999, p.07).

Para Baumol (apud FILION, 1999, p. 08), existem duas categorias de empreendedores: os organizadores de negócios (citados por Say como empreendedores clássicos) e os empreendedores inovadores (citados por SCHUMPETER).

Na opinião de Filion (1999, p.08) é difícil introduzir elementos de racionalidade dentro do complexo comportamento empreendedor e uma das críticas que pode ser feita aos economistas é que não foram capazes de criar uma ciência do comportamento dos empreendedores. Se tivessem sido capazes, o que limitaria essa ciência, veríamos a recusa destes economistas em aceitar modelos não quantificáveis. Na realidade é isto que leva os comportamentalistas a estudarem o posicionamento dos empreendedores e se aprofundarem no tema.

Outro autor que na opinião de Filion (1999, p.08) deu início à contribuição das Ciências do Comportamento dos empreendedores foi David C. Mac Clelland. Seu trabalho se deu no início nos anos 1950, onde havia muito interesse na Ascensão da URSS e as pessoas se perguntavam se o *homo sovieticus* substituiria o *Homo Americanus*. MacClelland induzido por estes questionamentos, começa a buscar as explicações para a existência das grandes civilizações, constatando uma série de fatores, entre eles, a presença de heróis na literatura, o que, na sua concepção, as gerações seguintes tomariam esse herói e como modelo, tendendo a imita-los em seu comportamento.

Segundo ele, o povo treinado sob tal influência desenvolvia a necessidade de autorrealização e aí, então, associava essa necessidade aos empreendedores. Ele também não via os empreendedores como os já encontrados e descritos na literatura, na realidade tinha uma visão bem pelicular sobre eles. Segundo MacClelland:

Um empreendedor é alguém que exerce controle sobre uma produção que não seja só para o seu consumo pessoal. De acordo com minha definição, um executivo em uma unidade produtora de aço na União Soviética é um empreendedor (apud FILION, 1999, p.08).

Na visão de Filion (1999), o trabalho deste autor se concentrava nos gerentes de grandes organizações, embora estavam associados fortemente ao empreendedorismo. Nesta mesma visão, MacClelland associa os empreendedores à necessidade de realização e a necessidade de poder, sendo que o último é pouco difundido por ele.

Como diz Filion (1999), muitos autores (DURAND & SHEA, 1974; HUNDALL, 1971; SCHRAGE, 1965; SINGH, 1970), após MacClelland, tentaram associar a necessidade de realização ao empreendedorismo, mas parece que ninguém chegou a conclusões definitivas sobre o tema.

Muitos autores acham que somente a necessidade de realização é insuficiente para explicar a criação de novos empreendedores. Embora Timmons (apud FILION 1999, p.08) identifica em suas pesquisas que “pessoas que frequentaram seções de tratamento para intensificar sua necessidade de realização, avançaram mais na direção de abrir seu próprio negócio, do que pessoas de outros grupos”.

Para Filion (1999, p.09) quanto mais empreendedores uma sociedade tiver e maior for o valor dado nessa sociedade aos modelos empresariais existentes, maior será o número de jovens que optarão por imitar esses modelos, acolhendo assim o empreendedorismo como uma oportunidade de carreira. Após MacClelland, os comportamentalistas dominaram o campo de estudos sobre o empreendedorismo por vinte anos até o início dos anos 1980. Nesse período surgiram várias pesquisas sobre o comportamento empreendedor e acerca de suas características.

1.3.1 O empreendedorismo no Brasil a partir da década de 1990

O empreendedorismo é amplamente estimulado no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, não só como forma de criação de novos empreendimentos, principalmente como estratégia para, na visão dos gestores capitalistas, estimular a diminuição da pobreza. E é por esse caminho que tais ideias adentram o campo da educação profissional. A partir de palestras e debates sobre esta temática, acreditando na falência do estado de bem-estar social, os ideais do empreendedorismo vão “ganhando terreno” nos currículos e nos campos onde o emprego é substituído por trabalho, especialmente em contextos de crise econômica e política.

O Relatório do GEM – Global Entrepreneur Monitor (2016) aponta que existem dois tipos de empreendedorismo: a) por oportunidade, onde o indivíduo identifica através

do mercado oportunidades de novos negócios e é criativo e inovador; b) por necessidade, que é aquele em que o sujeito, seja por desemprego, crise ou informalidade, se lança ao mercado, usualmente copiando negócios já existentes ou ainda trabalhando como autônomo ou terceirizado para uma empresa ou grupo de empresas, onde já detém certo conhecimento ou experiência, porém não há agregação de valor ou inovação, como versa o fragmento abaixo:

A motivação dos empreendedores iniciais pode ocorrer pela necessidade ou oportunidade. 1- Os empreendedores por necessidade decidem empreender por não possuírem melhores alternativas de emprego, propondo-se criar um negócio que gere rendimentos, visando basicamente a sua subsistência e de seus familiares. [...] 2 - empreendedores por oportunidade, o GEM define-os como capazes de identificarem uma chance de negócio ou um nicho de mercado, empreendendo mesmo possuindo alternativas concorrentes de emprego e renda. (GEM, 2016, p. 29).

Não obstante, o aumento deste segundo tipo de empreendedorismo, vêm aliado à precarização das relações/condições de trabalho. Pode-se dizer que a falta de planejamento e de recursos fazem deste tipo de empreendimento um risco para aqueles que se lançam desta forma. Tanto é que índices do SEBRAE ressaltam que mais de 20% das MPE's – Micro e Pequenas Empresas, fecham suas portas antes de completarem dois anos de existência. Este índice chegava a 45,8% em 2012, já em 2008 o índice estava em 23,4%. (SEBRAE - Relatório de Sobrevivência de Empresas no Brasil, 2016, p.17)⁸

A necessidade de auto emprego e da diminuição da pobreza, estimuladas por estratégias altamente desiguais, empreendidas pelas agências multilaterais, acabam por estimular o ensino do empreendedorismo nos bancos escolares, sejam como disciplinas nas universidades, nas escolas particulares ou até nas escolas municipais. Podemos citar o exemplo da inserção desse conteúdo nos currículos das escolas públicas municipais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, localizadas na cidade de Londrina/PR, durante a gestão do prefeito Barbosa Neto então PDT – Partido Democrático Trabalhista, algo que

⁸ Disponível em: <https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/sobrevivencia-das-empresas-no-brasil-102016.pdf> - Acesso em 20 de março de 2018.

tem continuidade com o ex-prefeito Alexandre Kireff do PSD – Partido Social Democrático.

Rapidamente, a título de exemplo, lembramos que em 2012 foi realizado o 1º Fórum de Pedagogia Empreendedora em Londrina, vários outros ocorreram ao longo dos anos, com o palestrante Fernando Dolabela, um dos idealizadores do projeto, destinado aos professores da rede municipal da cidade, além de representantes da ACIL – Associação Comercial e Industrial de Londrina.⁹ Em 2016, Londrina recebe o prêmio Educação Empreendedora do SEBRAE, por ter implantado o programa do SEBRAE de Educação Empreendedora em 100% de suas escolas municipais, conforme dados do site Bonde.¹⁰

O que mais vem acontecendo é um processo de empreendedorismo por necessidade, no qual os microempreendedores estão trabalhando enquanto autônomos, em auto empregos, terceirizados, prestando serviços sem valor agregado para empresas transnacionais, sem o mínimo de garantias e sob mecanismos de alta rotatividade, angariando baixíssimos lucros, inseridos desigualmente em trabalhos extremamente precarizados.

Esse movimento é potencializado pela reestruturação produtiva, pelo modelo de produção Toyotista ou de produção flexível, que demanda uma força de trabalho polivalente. Este movimento sofre influência da ação de grandes grupos transnacionais e multinacionais que se deslocam para países onde há baixa regulamentação jurídica nas leis trabalhistas e ainda onde a força de trabalho é mais barata. Ainda neste modelo produtivo, o trabalhador precisa adquirir uma qualificação genérica, flexível aos moldes do mercado, adaptável, e, acima de tudo, polivalente, pois precisará desempenhar várias funções ao mesmo tempo dentro da organização, não sendo remunerado adequadamente por todas essas tarefas que desempenha.

⁹ Informações extraída do site da Prefeitura Municipal de Londrina: Disponível em: http://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11858%3A1o-forum-de-pedagogia-empreendedora-reune-docentes&catid=108%3Adestaques&Itemid=288 – Acesso em 20 de março de 2018.

¹⁰ Disponível em: <https://www.bonde.com.br/educacao/cidadania/londrina-recebe-premio-educacao-empreendedora-sebrae-428035.html> - Acesso em 20 de março de 2018.

No plano de organização da produção, a fábrica flexível; no plano da hierarquia das qualificações, o operário prudhoniano; e, no plano da mobilidade dos trabalhadores, o trabalhador temporário, isto é, a possibilidade de variar o emprego e o tempo de trabalho em função da conjuntura (BOYER, apud HIRATA, 1994, p.125).

Este movimento do capital em busca de trabalhadores mais qualificados em países periféricos, porém com baixos salários, reverbera diretamente nas políticas públicas educacionais, mais precisamente na qualificação dos jovens trabalhadores, pois o mercado vem demandando outras características diferentes daquelas exigidas pelo fordismo. Deste modo, o governo, a partir de um princípio neoliberal de governança, aliado aos interesses dos organismos internacionais e do capital industrial, tende a criar/estimular políticas públicas educacionais, especialmente em formato de programas aligeirados e de curto prazo que “moldem” o perfil dos trabalhadores que se espera para esse contexto de flexibilização, terceirização e informalidade.

De forma que aos jovens da periferia, pobres e oriundos, em sua grande maioria, das escolas públicas, são afetados diretamente por essas políticas educacionais a curto prazo. Os direitos arduamente conquistados no que tange ao emprego formal, têm sofrido constantes ataques por parte dos legisladores. É o caso da flexibilização da CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas, materializada na Reforma Trabalhista sob a Lei nº 13.647/2013 e na Reforma do Ensino Médio, com a publicação da Lei nº 13.415/2017, anunciada primeiramente como Medida Provisória nº 746, gerida sem a participação dos professores e estudantes brasileiros.

A Reforma Trabalhista, Lei nº 13.647/2013, precariza ainda mais a relações e as condições de trabalho no Brasil, como por exemplo, instituindo a modalidade de trabalho intermitente, permitindo que o trabalhador preste serviços com interrupções, que pode ser em dias alternados ou até mesmo por algumas horas. Outro exemplo de perda de direitos duramente conquistados, é a prevalência do negociado sobre o legislado, pois os acordos entre patrões e trabalhadores passam a valer mais que o que está na CLT e ainda nos acordos coletivos de trabalho, firmados entre sindicatos e empresas. Ainda com relação aos sindicatos, a não obrigatoriedade da contribuição sindical, que visa desmantelá-los, enfraquecendo as manifestações e organizações coletivas dos trabalhadores. Entre tantos retrocessos, podemos destacar ainda o não pagamento pelo tempo que o trabalhador leva para se deslocar entre seu domicílio e o local de trabalho.

Já quanto a Reforma do Ensino Médio, com a publicação da Lei nº 13.415/2017, é importante lembrar o aumento da carga horária diária para 7 (sete) horas na escola, o ensino em tempo integral, passando por caminhos formativos, que vão de: Ciências humanas, Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens e Educação Profissional, sem qualquer perspectiva de educação integral.

O aluno escolhe o caminho formativo que prefere seguir, destituindo a obrigatoriedade das disciplinas, que agora aparecem como “estudos e práticas de” Educação Física, Sociologia e Filosofia. Conteúdo que, por sua vez, podem passar a fazer parte transversalmente do currículo do Ensino Médio, sendo a única obrigatoriedade apresentada pela BNCC (ainda não publicada oficialmente), as disciplinas de Português e Matemática. As demais ficariam a critério dos estados, na formulação desses caminhos formativos. Mas, sabemos que mais da metade dos municípios brasileiros só possuem uma escola pública estadual. Deste modo, toda essa propaganda acerca da autonomia de escolha do estudante na constituição do seu percurso formativo tornar-se-á muito complicado.

Dia a dia o ensino de empreendedorismo ganha força na sociedade, principalmente pela mídia, que tem papel fundamental em ressaltar os dominantes “vencedores”, ou os casos pontuais, com exemplos típicos de histórias de vida, a fim de individualizar os méritos e esconder a responsabilidade do Estado ou sua ausência na gestão das políticas públicas. O termo mais utilizado pela mídia é o “empregável”, aquele que tem trabalho mas não tem emprego. Aquele que, de forma autônoma e criativa, consegue torna-se seu próprio “patrão”. Quando vemos a inserção desse conteúdo nas escolas de Ensino Médio Profissional estas são as principais vantagens também ressaltadas como contribuições desta política “*empreendedorista*”.

Mas, o que de fato tem acontecido é uma maior precarização das relações de trabalho. A ampliação do número de micros empreendedores individuais se tornou uma forma de escamotear a realidade do trabalho informal, do auto emprego e das relações desiguais jurídicas entre patrões e empregados que se tornaram relações entre empresas e empresas com outro espectro jurídico.

1.4 OS PRINCÍPIOS DO EMPREENDEDORISMO NO BRASIL, ATRAVÉS DO GEM/2016

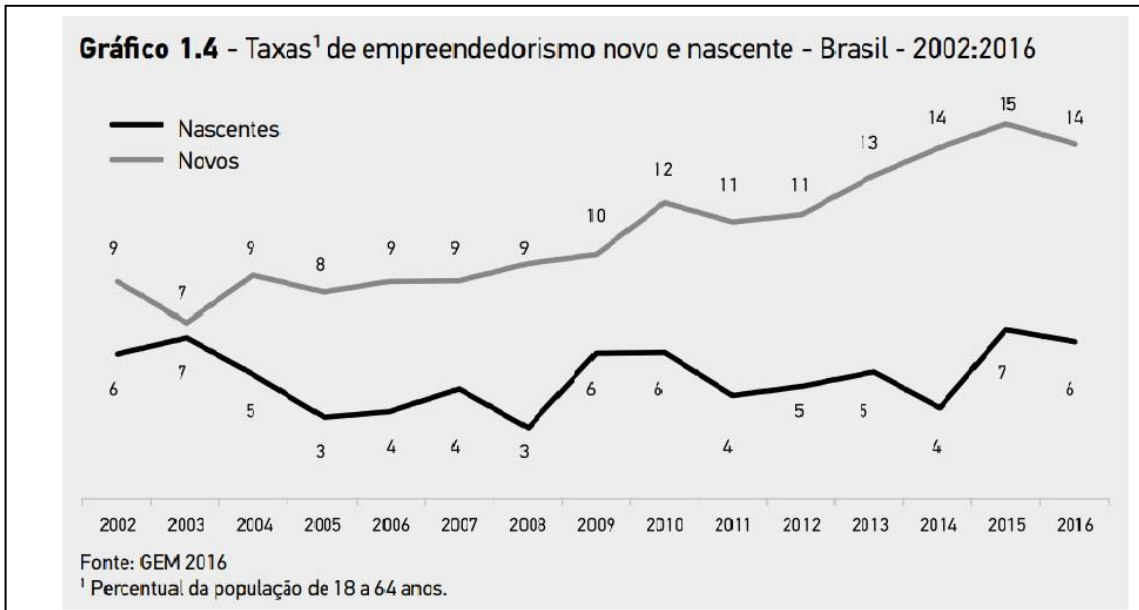
Neste subtítulo apresentamos alguns dados trazidos pelo GEM – *Global Entrepreneurship Monitor*, pesquisa esta realizada desde o ano de 1999 em parceria com a *Babson College* e a *London Business School*, que procuram explorar e monitorar o papel do empreendedorismo no mundo e buscam entender a inserção desta no desenvolvimento social e econômico. O Brasil passa a fazer parte da pesquisa dois anos após o seu início e desde então traz dados sobre esta modalidade.

Em um Relatório apresentado em 2017, com ano base 2016, O Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade – IBQP, em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE e apoio técnico do Grupo de Pesquisa Inovação, Sustentabilidade e Empreendedorismo em Pequenas Empresas da Universidade Federal do Paraná - UFPR, apresenta estes resultados que acreditamos ser importantes para a nossa análise sobre o empreendedorismo enquanto princípio norteador nos currículos da educação profissional.

A pesquisa se utiliza de dados como o PIB – Produto Interno Bruto, de diversos países pesquisados, levando em conta ainda informações sobre a renda per capita, o índice de exportação, entre outros dados relevantes. Apresenta ainda análises comparativas entre Taxa de Empreendedorismo Total – TTE, taxa de empreendedorismo inicial – TEA e Taxa de empreendedorismo estabelecido – TEE, sendo a primeira a soma das TEA e da TEE. Já a segunda leva em conta os negócios nascentes e novos, enquanto a última, considera os negócios que já estão estabelecidos há algum tempo.

Na figura 01, podemos verificar a oscilação entre aqueles negócios que estavam nascendo e os novos negócios, de forma que a distância entre aqueles que tem intenção de abrir um novo negócio e aqueles que de fato iniciaram um novo negócio se aprofunda a partir de 2008 com a crise financeira global. Vê-se que nesse período há um desaquecimento para novos negócios.

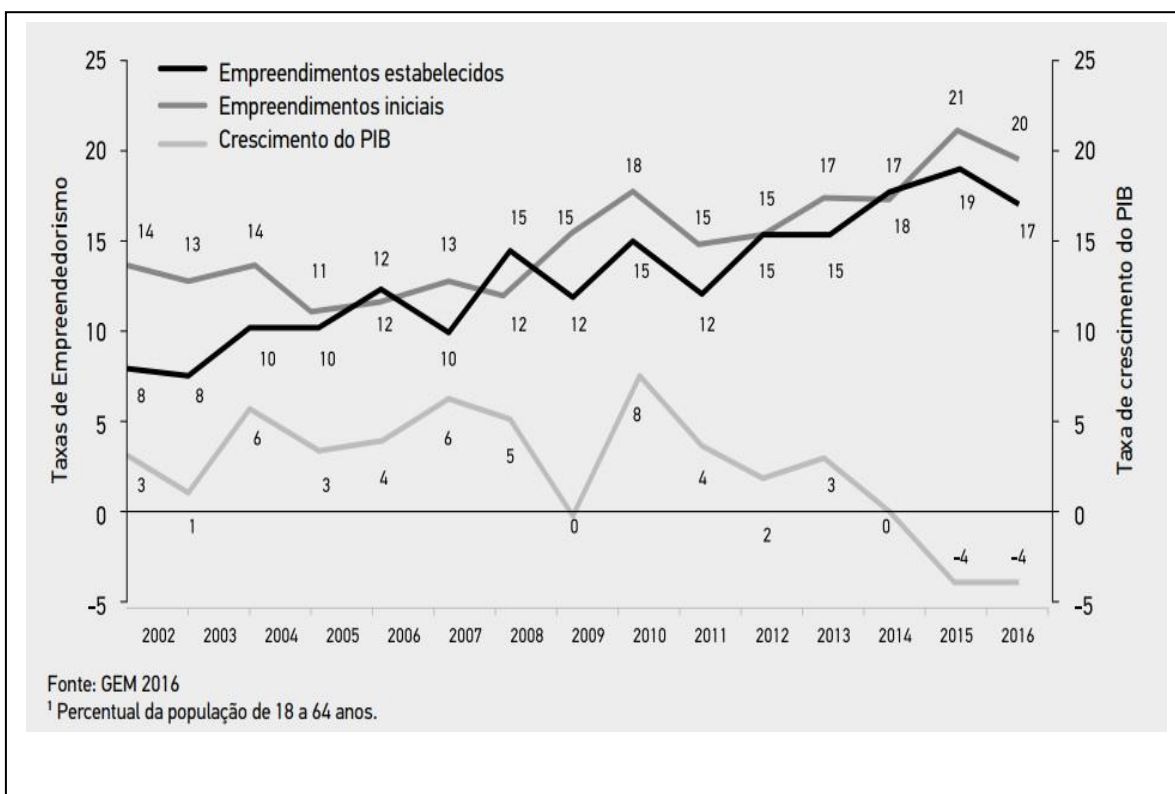
Figura 01: Taxa do Empreendedorismo Novo e Nascente 2002:2016



Fonte GEM/2016

Já na figura 02 verifica-se uma queda no PIB e, conseqüentemente, na quantidade de empreendimentos, sejam naqueles já estabelecidos como naqueles iniciais, o que reflete bem o perfil da conjuntura econômica que o país vem atravessando a partir de 2014.

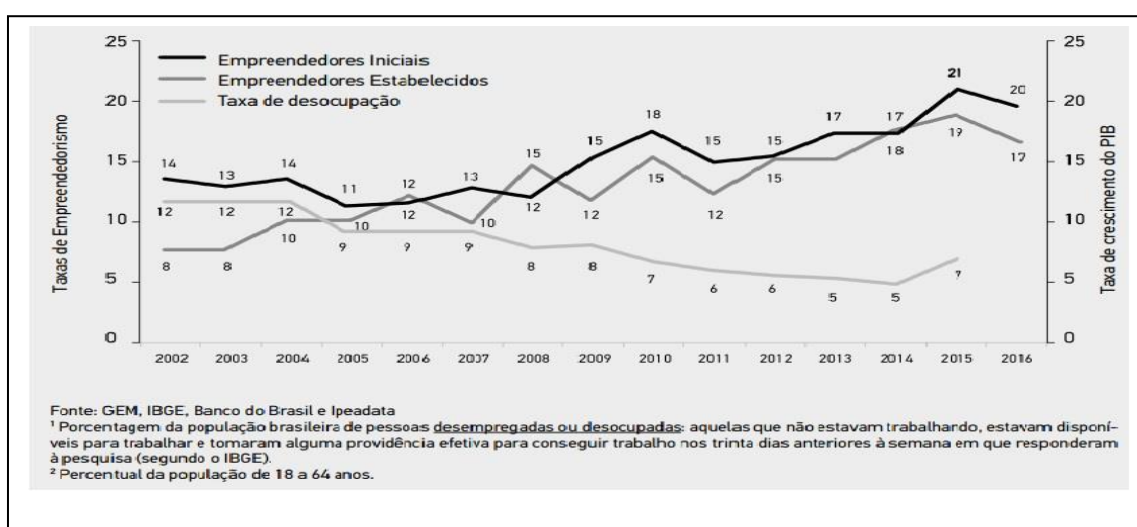
Figura 02: Empreendedorismo Estabelecidos e Iniciais em detrimento da taxa do PIB



Fonte GEM/2016

Essas informações corroboram com a figura 03, que demonstra esta queda em detrimento ao nível de desocupação, mostrando aumento significativo de 2014 a 2016. A queda dos empreendimentos iniciais e estabelecidos, demonstram o desaquecimento do PIB desde então.

Figura 03: Empreendedorismo Estabelecidos e Iniciais em detrimento da taxa de Desocupação



Fonte GEM/2016

A tabela 01 demonstra o grande número de negócios nascentes e iniciais que já se iniciam dentro do empreendedorismo por necessidade, que é aquele que ocorre quando o novo empresário, sem ter outra opção de emprego e renda, resolve empreender como forma de superação de sua condição social desigual.

Tabela 01: Empreendedorismo por Necessidade x Oportunidade TEA 2016

MOTIVAÇÃO	Taxas (%)	Percentual da TEA (%)	Número de Empreendedor
Oportunidade	11,2	57,4	15.022,700
Necessidade	8,3	42,4	11.113,000

Fonte: GEM/2016

Pode-se perceber que este tipo de empreendedorismo por necessidade tem representado mais de 40% das novas intenções de negócios, caracterizando-se por baixo grau instrucional daqueles sujeitos diretamente envolvidos. Estes ainda representam aqueles negócios que mais fecham em menos de dois anos de existência.

Na tabela 02, percebe-se que na fase inicial do empreendedorismo, estão os sujeitos com faixa etária entre 18 e 34 anos. Sabemos que este é o público alvo das políticas educacionais voltada ao ensino do empreendedorismo. Este número se torna crescente a partir da criação das MEI's – Micro Empresas Individuais, onde os trabalhos autônomos e informais passaram a ser evidenciados e legalizados.

Tabela 02: Faixa Etária x Tipo de Empreendedorismo

Países	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 a 44 anos	45 a 54 anos	55 a 64 anos	Tipo de Empreendedorismo
Brasil	20,1	22,9	19,7	17,5	15	Empreendedorismo Inicial
Brasil	5,5	11,7	22,4	24,2	23,9	Empreendedorismo Estabelecido

Fonte: GEM/2016

E na tabela 03, podemos perceber que o grau instrucional desta faixa etária também se torna menor. Estão representados por sujeitos que possuem alguma instrução e secundário completo, reforçando nossa hipótese de que estas parcelas dos empreendedores podem fazer parte do novo precariado, atuantes no setor de serviços e com baixos ganhos.

Tabela 03: Grau de Instrucional x Tipo e Empreendedorismo

País	Alguma educação	Secundário completo	Pós - secundário	Experiência pós-graduação	Tipo de Empreendedorismo
Brasil	19,5	20,5	14,4	22,9	Empreendedorismo Inicial
Brasil	21,7	14,6	13,3	0	Empreendedorismo Estabelecido

Fonte GEM/2016

*Alguma educação = Ensino fundamental completo e ensino médio incompleto;

*Experiência pós-graduação = Mestrado completo, Doutorado incompleto e completo.

Já na tabela 04 podemos verificar que os empreendedores pesquisados estão atuando com maior frequência nos negócios iniciantes (mais de 70%) e outra parcela significativa (mais de 55%) enquadra-se no que chamamos de já estabelecidos no setor de serviços, setor este com menores ganhos do que na Indústria e onde boa parte do precariado se encontra. Neste caso, trata-se daquele sujeito que percebe-se como empresário, mesmo atuando de forma terceirizada e ou autônoma neste setor.

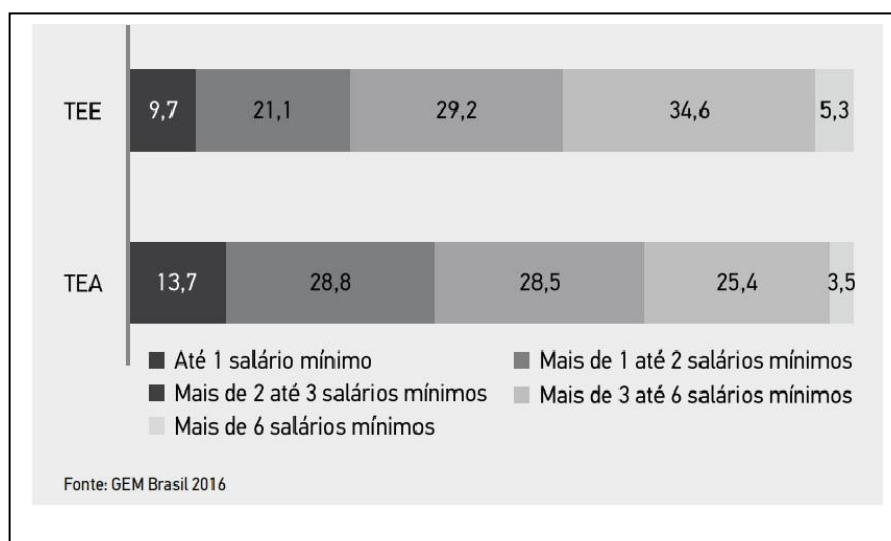
Tabela 04– Setores Empreendimentos Iniciais e Estabelecidos

País	% Empreendedores Iniciais e Estabelecidos				Tipo
	Setor Extrativo	Indústria de Transformação	Serviços Orientados para Negócios	Serviços Orientados para o consumidor	
Brasil	2,1	24,0	5,0	69,0	TEA
Brasil	2,0	42,0	4,5	51,4	TEE

Fonte: GEM/2016

O que a figura 04 vêm demonstrar é que mais de 50% dos empresários pesquisados tem ganhos de 01 até 02 salários mínimos, seja quando estão envolvidos nos negócios iniciantes ou quando já estão estabelecidos, o que também reitera nossa hipótese da presença do novo precariado do setor de serviços.

Figura 04: Remuneração dos Empreendedores



Fonte: GEM/2016

1.5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O FOMENTO DO EMPREENDEDORISMO

Como se concretiza este processo no campo educacional? Desde a década de 1970 as ideias empreendedoristas estão inseridas fortemente no campo educacional, potencializadas na década de 1990 com os pressupostos da pedagogia das competências e as habilidades advindas desta, conforme destaca Ramos (2002, p. 404) como sendo:

A lista de competências resultante desse trabalho equivale ao perfil profissional. Por se referirem à área, essas competências são abrangentes e definidas, portanto, como competências gerais. As habilitações profissionais são recortes específicos dessas áreas, a se constituírem como profissões associadas aos títulos definidos pelo diploma de técnico de nível médio. Como a regulamentação abrange somente a área profissional, é possível que haja uma expansão do número de habilitações propostas pelas instituições formadoras ou uma grande diversidade curricular para uma mesma habilitação.

Pois o neoliberalismo, aliado ao modelo de acumulação flexível, precisava desenvolver um novo modelo de trabalhador, mais alinhado aos novos padrões do mercado, um indivíduo que se compreende e atua como polivalente, flexível, empregável, criativo, eficiente e adaptável. Este tipo de perfil de trabalhador, ainda requerido atualmente, corresponde às necessidades do mercado, que exige pessoas que saibam realizar múltiplos processos ao mesmo tempo, com uma qualificação genérica, diferente daquela demandada pelo fordismo. De preferência com uma formação não crítica e não questionadora, para não obstaculizar a concretização dos ideais neoliberais, ou seja, que pouco se envolva com os sindicatos, com as entidades representativas e com as manifestações por exercício de direitos.

Uma imagem bastante correlata ajuda a traduzir esse perfil de trabalhador, trata-se do chamado “manifestoche”, apresentado no Carnaval do Rio de Janeiro deste ano, pela Escola de Samba Paraísos do Tuiuti. Ela conseguiu mostrar na Avenida, de forma criativa e crítica, a escravidão por que passa os trabalhadores brasileiros (sobretudo os negros) nos últimos 130 anos, partindo desde a “abolição da escravatura” com a Lei Áurea, até os cenários dos novos tipos de escravidão, a exemplo da escravidão midiática. O exemplo típico demonstrado foi o de setores organizados do capitalismo,

entre eles a Rede Globo, se posicionando a favor do *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff e milhares de manifestantes, apoiados pela FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo e pelas mídias, vestindo verde e amarelo, expressando um tal patriotismo, sem muitos argumentos críticos concretos, ao passo que na verdade apoiavam o Golpe.

Neste enredo, a Escola de Samba Paraísos do Tuiuti, trouxe para a Avenida uma ala de “paineiros”, fazendo uma alusão ao fato de que quando a então presidenta discursava em redes e canais de televisão e rádio, algumas pessoas se manifestavam batendo painéis, apoiados, sobretudo, por setores conservadores da classe média. Outro cenário que chamou a atenção foram as vestimentas representando pato de borracha (clara alusão ao pato utilizado pela FIESP) em manifestações, para dizer que “quem estava pagando o pato” era a classe média. As fantasias da Escola de Samba traziam paineiros de verde e amarelo, com um pato de borracha na cintura e manipulados por uma mão gigante, como se fossem marionetes.

A Escola de Samba Paraísos do Tuiuti também abordou a crítica à reforma trabalhista, com integrantes vestidos com a carteira de trabalho, encenando vários braços que indicavam como a reforma aprovada em novembro de 2017, previa este trabalhador flexível e polivalente, preparado para fazer tudo e qualquer coisa, sob qualquer condição estrutural. Esta ala representou bem o que tentamos problematizar nessa dissertação a respeito do trabalhador polivalente, forjado pelos ideais do empreendedorismo. Enfim, a Escola de Samba, obviamente não foi campeã. Os grandes capitalistas, que também monopolizam a mídia, provavelmente a fizeram receber o segundo lugar pelo Grupo Especial do Carnaval do Rio de Janeiro. Mas as críticas políticas ecoaram por semanas pelo país, conforme afirma o site da Revista Fórum¹¹.

A crise do trabalho se torna conjuntural a partir da década de 1990, com a crescente degradação do emprego formal. Nesta perspectiva, as políticas neoliberais têm grande impacto do mundo do trabalho, com a diminuição desta forma de emprego e a precarização oriunda dos cortes nas políticas de emprego e renda, como bem nos aponta Wolff;

¹¹ Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/paraiso-do-tuiuti-faz-desfile-historico-e-eterniza-o-golpe-na-sapucaia2/> - Acesso em 20 de março de 2018.

É no marco dessa conjuntura que surgem e se disseminam, especialmente a partir da década de 1990, as concepções que norteiam a noção de desenvolvimento local como uma alternativa à crescente degradação do emprego formal. (2014, p. 138).

A partir desta mesma década a qualificação profissional sofre mudanças em sua política formal, pois ao passo em que o mercado não pode absorver a todos em uma situação de pleno emprego, a qualificação passa a ser o diferencial, para esta colocação no mundo do trabalho. Porém, os centros de profissionalização, sejam estaduais ou federais, sofrem um corte dentro do ensino público e passam a ser ofertados pelas redes privadas, como também o Sistema S, aqueles criados em 1942.

Com o recrudescimento desta política educacional, a qualificação passa a ser, muitas vezes, cobradas do trabalhador. Este passa a ser visto como empreendedor e ou como intra-empreendedor. Alguém capaz de transformar a sua realidade a partir de características pessoais e psicológicas específicas.

Porém, o seu papel dentro do âmbito das políticas, vai além. Ele também é fomentado para deslocar e terceirizar plantas de produção para locais em que o capital é desregulamentado, onde a força de trabalho é mais barata, como argumenta Harvey:

[...] o movimento rumo ao empreendedorismo tem desempenhado um importante papel facilitador na transição dos sistemas de produção fordistas localizacionalmente rígidos, suportados pela doutrina do bem-estar social keynesiano, para formas de acumulação flexível, muito mais abertas em termos geográficos e com base no mercado (2005, p. 181).

Como versa Wolff (2014 p. 140), estes empreendedores atuam de forma precarizada, nas “franjas” das cadeias produtivas e não nas matrizes tecnológicas e industriais dos países desenvolvidos, pois seu custo é mais baixo. São trabalhadores “empreendedores” que acabam por se tornar funcionários terceirizados de empresas transnacionais.

Harvey (2005) argumenta que os arranjos produtivos locais perpassam desde os investimentos a longo prazo, como pesquisa e desenvolvimento, chegando na educação e na qualificação profissional, além de provocar deslocamento espacial para

novos mercados, acordos feitos para melhoria das capacidades produtivas, como demonstrado abaixo:

(a) deslocamento temporal, mediante investimentos em projetos de capital de longo prazo ou gastos sociais (como educação e pesquisa), que adiam para um futuro distante a reentrada na circulação dos atuais excessos de valores de capital; (b) deslocamentos espaciais, por meio da abertura de novos mercados, novas capacidades produtivas e novas possibilidades de recursos, sociais e de trabalho, em outras regiões; ou (c) alguma combinação de (a) e (b) (HARVEY, 2004, p. 34).

Vê-se a importância deste processo de precarização pelo menor custo da força de trabalho, compreendido como condições favoráveis aos empregadores, que se favorecem deste deslocamento espacial. É um processo desigual baseado na redução dos custos, numa lógica de trabalho mais simplista, como execução, distribuição e montagem de produtos. Como argumenta Pochmann;

A mão-de-obra envolvida nesse processo assume menor custo do trabalho e as mais flexíveis e precárias condições de trabalho possíveis ao empregador [...]. As principais atividades laborais encontram-se concentradas nas esferas de execução, distribuição e montagem de produtos, muitas vezes, com organização do trabalho crescentemente taylorizado (2005, p. 33).

A primeira forma de automação se apresenta a partir do Fordismo, pois o processo de mecanização se torna mais intenso, de forma a subjugar o trabalhador à máquina. Nesse caso, a sua qualificação estará voltada as necessidades da máquina, ou seja, este movimento faz com que o trabalhador se veja envolto em uma necessidade de se qualificar para poder operar a máquina.

De certa forma, este processo é bastante específico, pois um operador de máquina precisará se qualificar para determinado tipo de operação, em determinada máquina, um processo amplamente requerido a partir do Fordismo, num parcelamento do trabalho em tarefas simples. Diferente do Fordismo, como destaca Giovanni Alves:

Finalmente, é importante salientar que o toyotismo tende a se distinguir do fordismo, pois agrega novas determinações concretas, de caráter organizacional, institucional e tecnológico, que tendem a promover um salto qualitativo na forma de subsunção real do trabalho ao capital. Tanto o

fordismo quanto o toyotismo seriam formas organizacionais da grande indústria e, portanto, da subsunção real do trabalho ao capital. Só que enquanto no fordismo tínhamos a subsunção formal-material, no toyotismo temos a subsunção formal-intelectual (ou espiritual) do trabalho ao capital (para tal distinção vide o artigo de Ruy Fausto [...] Deste modo, diferentemente do fordismo, o toyotismo reconstitui, no interior da grande indústria, o que era fundamental na manufatura: o “velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado – a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho” (2007, p. 247-248).

Neste contexto informacional e da subsunção formal intelectual, demanda-se um novo modelo de força de trabalho, que possui “inteligências”, como também polivalência. Ao fazê-lo, o trabalhador se torna ainda mais expropriado neste processo, pois é demandado desta maior intensificação da sua força de trabalho ao longo de sua jornada.

Este novo tipo de automação é flexível. Captura a subjetividade do trabalhador, repassando-a para a máquina. Assim, a simplificação das tarefas e o controle permanente do maquinário informacional vai reverberar na qualificação, que passa de uma especialização bastante específica para outro tipo de especialização, que agora demanda diferentes competências. Bastam agora qualificações genéricas, mas é preciso que o trabalhador seja criativo, autônomo e flexível para saber atuar em diferentes organizações, sob condições adversas.

De modo, o trabalhador fica preso a um processo raso de conhecimento, sendo sempre alterado em função do mercado. Este processo pode ser visto nas diferentes etapas da educação formal oferecida pelo Estado, pois neste movimento mercadológico em busca de maior produtividade, as organizações se despedem do estilo burocratizado da produção Taylorista-Fordista, com inflexibilidade e pouca customização. O capital, ao passo que desqualifica a partir da especialização de trabalho exagerada, também super qualifica alguns, conforme afirma Freyssenet;

Se a automatização suprime numerosas tarefas repetitivas, perigosas e extenuantes, e aumenta consideravelmente a produtividade, o modo capitalista de sua concepção termina por tirar do operador o controle dos parâmetros perturbadores, graças à elaboração de modelos de conduta, de ajuste e de regulação, e o reduz assim a uma situação de vigilância mediatizada sobre um processo do qual ele não tem mais uma percepção

direta e de intervenção limitada a operações precisas de ajuste. (1989, p. 74).

A desqualificação acontece a partir da inserção em tarefas repetitivas e extenuantes como versa Freyssenet (1989), ao passo que a super qualificação se dá nos níveis de gerência técnica, onde a supervisão, controle e avaliação da força de trabalho acontece. Desta maneira, pode-se inferir que a qualificação profissional se torna subsumida à ótica de novos arranjos produtivos e de novas políticas públicas. Esta política até está voltada para preceitos mais progressistas, porém sem conseguir de fato acabar com a dualidade entre ensino para os filhos da classe operária e dos estratos mais altos da população.

Ao passo que com a nova Reforma do Ensino Médio (de 2017), a força de trabalho dos filhos da classe operária, que passou pela qualificação, é mais uma vez percebida pela lógica das competências. E elas adquirem maior importância que os próprios conhecimentos, para se manter neste mercado, onde novos arranjos produtivos passam a ditar os moldes curriculares e a escolha de conteúdo nos cursos profissionalizantes. O empreendedorismo, a empregabilidade e a polivalência se tornam conceitos bastante empregados nesta esfera ideológica, fazendo assim uma triangulação com a produção flexível.

O trabalhador se transforma outra vez em mercadoria, se é que um dia ele deixou de ser assim concebido pelo capitalismo. Porém, como tal ele necessita de especificações próprias, o que na nossa análise é a qualificação do tipo que é pensada com a Lei nº 13.415/2017 para as juventudes da classe trabalhadora.

Sabemos que a educação se desenvolve de várias maneiras ao longo dos anos de vida deste trabalhador. Portanto, essa qualificação não pode ser vista apenas como adestramento, pois quando falamos em educação para o mundo do trabalho, como mostra a análise de alguns documentos oficiais, a exemplo das Diretrizes Curriculares do Paraná (2008), esperava-se que esta educação possibilite a este aluno as condições mínimas para enfrentar tanto a complexificação desse mundo, como a própria vida, ou seja, uma concepção de educação, baseada no entendimento do trabalho como princípio

educativo, que possa muni-los de ferramentas para que ele possa utilizá-la, de forma autônoma e livre, onde e como desejar.

Por trabalho como princípio educativo entende-se que o ser humano é produtor de sua realidade, dela se apropriando e modificando-a, sendo ele mesmo o sujeito de sua história, transformador de sua realidade. Esse processo tem um duplo sentido: ontológico e histórico, como ressalta a DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais par a Educação Básica. Esse primeiro sentido, denominado ontológico, ocorre;

[...] à medida que proporciona a compreensão dos processos históricos de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. (BRASIL, DCNEB, 2013, p. 163).

Já no segundo, ou seja, no chamado sentido histórico, assim se configura o trabalho, como versam as DCNEB:

[...] o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. (BRASIL, DCNEB, 2013, p. 163).

Neste contexto é que acreditamos que o trabalho, compreendido como princípio educativo, precisa ser buscado e problematizado na escola com os estudantes do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio Subsequente, para garantir a autonomia e emancipação de fato ao estudante trabalhador, além de propiciar oportunidades pedagógicas concretas para a transformação de sua realidade objetiva, inclusive preparando-o para seguir no Ensino Superior, no curso que quiser, na maneira que desejar.

É importante entender que para pensar o trabalho enquanto princípio educativo, é necessário entender a ontologia do trabalho, ou seja, como este se vincula, então, com a

forma do ser, pois da natureza dependemos e dela precisamos para produzir e reproduzir nossa existência, e ao passo que transformamos a natureza, transformamos a nós mesmos, conforma afirma Frigotto, Ciavata e Ramos (2005).

Sendo o trabalho fundamental para a ontologia do ser social:

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história". (FRIGOTTO, CIAVATA e RAMOS, 2005, p. 29).

Deste modo, ao pensar o trabalho como princípio educativo, pensamos em como o ser social se personifica no trabalho e como atividade fundamentalmente humana, sabendo que este deve estar presente na concepção de educação que buscamos.

Segundo os autores acima (2005), a consciência é moldada pelo agir prático, teórico, poético e/ou político. Deste modo, influencia o ser humano em sua busca para modificar e/ou dominar a natureza, ao ponto de que a consciência é a nossa capacidade de representar o ser, de modo ideal, dando finalidade às coisas e às nossas ações.

Da mesma forma, a "práxis social". Se considerado o trabalho como forma, tem um caráter contraditório, pois se a práxis é uma decisão entre duas alternativas, se cada indivíduo é singular, se faz algo, este é que deve decidir se faz ou não. De maneira que todo ato social surge de uma decisão entre alternativas de posições Teleológicas (finalidades e objetivos) futuros, segundo Lukacs (apud FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005). A elaboração e a re-elaboração desta liberdade pelo aperfeiçoamento do agir humano é que provocará a divisão do trabalho com suas formas desiguais de apropriação de riqueza social.

Saviani afirma (apud FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005) que existem três sentidos do trabalho enquanto princípio educativo a ser considerado: histórico e seus modos de produção; enquanto exigências do processo produtivo; e aquele que coloca a educação enquanto modalidade específica do trabalho:

Primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma

correspondente forma dominante de educação. [...] segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...] terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico” (SAVIANI, apud FRIGOTTO, CIAVATA e RAMOS, 2005, p. 31-32).

Para pessoas que não traçaram sua linearidade escolar, como os alunos do Ensino Médio, a relação trabalho e educação se torna muito mais forte, pois para estes o sentido não está em “conhecer primeiro a compreensão geral da vida social e, depois instrumentalizar-se para o exercício profissional” (Idem, 2005). Esta proporção normalmente é inversa. A dificuldade do mundo do trabalho faz com que este jovem retorne à escola, para se inserir e permanecer no mundo do trabalho.

A este jovem que lhe foi pode ter sido negado um direito “inalienável e subjetivo”, de forma que esta educação lhe traz um sentido instrumental, até mesmo pelo fetiche com que esta é tratada, quando a educação básica não é universalizada para todos os sujeitos sociais.

Por isso, a educação deve ser tratada em suas múltiplas direções: trabalho, ciência e cultura. O primeiro age diretamente na natureza que é sua base física, atuando diretamente sobre ela por meio da vida social e isto se dá por meio do trabalho, onde a natureza fornece os meios materiais a que o trabalho pode-se aplicar, não tornando a natureza um meio externo para a existência do trabalho. O próprio produto do trabalho passa a ser esse meio material.

Já a segunda dimensão, com a intervenção consciente do homem sobre o meio social, faz-se de forma teleológica (com finalidades), o diferenciando do animal, conferindo para este homem liberdade e universalidade. Ao passo que este produz, então, conhecimento sistematizado, socialmente histórico, que é a ciência. E por fim, a cultura, como sendo o processo de produção e de representação de símbolos e de significados, sendo, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída de e para o tecido social, conforme afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

A pesquisa feita por Tainan Begara¹², com jovens estudantes dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado do município de Cornélio Procópio, Paraná, em 2017 mostra um pouco dessa reflexão. Ao ouvir as juventudes do ensino médio integrado de dois cursos de duas escolas públicas do município (Colégio Estadual Castro Alves; Colégio Estadual Cristo Rei), caracteriza os encontros desses estudantes com a escola e o mundo do trabalho, mostrando o Ensino Médio Integrado desenvolvido nessas duas instituições públicas como uma “travessia”, especialmente ao dialogar com os dados trazidos pelos jovens respondentes das últimas séries a respeito da possibilidade concretas que esse Ensino profissional nos propiciou na escolha de diferentes percursos no Ensino Superior.

1.6 INTERFACES COM OS PRINCÍPIOS DO EMPREENDEDORISMO NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS OFICIAIS NACIONAIS

Nesta seção pretendemos desenvolver uma análise das políticas públicas nacionais referentes à educação profissional, investigando junto aos documentos oficiais se e como aparece o termo “empreendedorismo”, qual o significado dado e sua proposição referente às terminologias correlatas, como “empregável”, “competente”, “hábil”, “polivalente”, entre outras. O recorte realizado para análise parte da LDB nº 9.394/1996. Em âmbito nacional, identificamos os seguintes documentos para a análise, como se segue, no quadro 02:

Quadro 02: Grupo I – Documentos Nacionais

LEIS, DECRETOS E DIRETRIZES	ANO	GOVERNO
LDB nº 9.394/1996	1996	FHC
Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.	1997	FHC
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de nível médio.	1998	FHC
Lei nº 10.172, em 09 de janeiro de 2001: Plano Nacional de Educação – 2001/2011	2001-11	FHC

¹² Gomes, Tainan Rotter Begara. ENCONTROS COM A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO: UMA CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DAS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE CORNÉLIO PROCÓPIO/Pr. 182 Folhas. Relatório De Defesa Para O Programa De Pós-Graduação (Mestrado Em Ciências Sociais). Universidade Estadual De Londrina: Londrina, 2017.

Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.	2004	LULA
Lei nº 11.741/2008	2008	LULA
Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – nº 06/2012	2012	DILMA
Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014	2014	DILMA
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	2014-24	DILMA
Lei nº 13.415/2017	2017	TEMER

Fonte: Próprio autor, conforme documentos oficiais Estaduais e Federal

No decorrer da pesquisa, muitos Artigos da LDB/1996 (Lei nº 9.394/96) foram suprimidos ou alterados no que diz respeito ao Ensino Médio e à Educação Profissional. As mudanças começaram antes de iniciarmos o trabalho da dissertação, já com Lei nº 11.741/2008 que propôs algumas alterações para se aproximar da concepção da formação integral, recuperando, inclusive, a concepção proposta na primeira versão da LDB/1996 que tramitou de 1989 a 1995. Mas a mudança mais significativa, que ocorreu enquanto elaborávamos o relatório final de qualificação e de defesa dessa dissertação, adveio com a publicação da Lei nº 13.415/2017, que retoma praticamente todos os princípios educacionais neoliberais já percebidos nos anos 1990.

Essa última Lei nos colocou em um processo bastante difuso quando se trata da educação pública no país. Esta reforma aprovada, sem ouvir as demandas e expectativas dos professores e dos estudantes, afeta tanto a concepção quanto a estrutura organizativa e curricular do Ensino Médio e da Educação Profissional que se tinham lá na LDB/1996. Na verdade, há mudanças profundas entre o modo como é concebida a Educação Profissional no texto original da LDB/1996, como ela é definida pela Lei nº 11.741/2010, com as alterações realizadas pela Lei nº 13.415/17, a chamada nova Reforma do Ensino Médio, originada por meio de Medida Provisória.

Para iniciar essa reflexão, é importante lembrar que a Educação Profissional sempre esteve entre as modalidades educacionais, aliás está presente desde o século XIX, em geral com suas concepções formuladas e voltadas para a inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho. É recorrente a preocupação dos governantes e dos setores produtivos com a constituição de uma força de trabalho mais qualificada. No entanto, há de se demarcar que esta preocupação sempre teve como foco o próprio mercado e não o sujeito.

A LDB/1996 também foi resultado de um complexo processo de disputas entre concepções diferentes de sociedade e de educação. Conseqüentemente, essas disputas aparecem no texto quando vamos analisar a concepção de educação que foi formulada como aquela destinada à maioria da população, ou seja, os trabalhadores. Sua publicação ocorre depois de um longo processo de discussão, mesmo assim é possível dizer que seu texto, em alguns aspectos, permaneceu generalista, um documento que tentava abarcar concepções de diferentes naturezas, umas que se conciliavam e outras não. No que tange ao Ensino Médio e ao Ensino Médio Técnico-profissional, o resultado final mostra que tal documento, hoje considerado muito avançado se compararmos com a Lei nº 13.415/2017, pouco contribuiu na época para mudanças significativas na educação pública brasileira.

Em relação à Educação Profissional, a LDB/1996 apresenta um capítulo à parte do capítulo do Ensino Médio, apontando para reforma que seria realizada logo após a sua aprovação, através de um Decreto Presidencial, depois conhecido como Decreto nº 2.208/97, publicado em 17 de abril de 1997, com o título “Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Esse Decreto de 1997 é revogado posteriormente pelo Decreto nº 5.154, de 2004.

O Decreto nº 2.208/97 articula a educação profissional com o ensino regular em estratégias de educação continuada, que poderiam ser realizadas tanto nas escolas de ensino regular, como em instituições especializadas e/ou nos ambientes de trabalho. Esse projeto de educação profissional, quando retira a oferta de forma integrada, mostra bem suas interfaces com os propósitos do Sistema S de ensino. Outro aspecto importante, demarcado nos objetivos está no fato de qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos: IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do

ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. (BRASIL, Decreto nº 2.208/97, p. 01).

Nestes Artigos do Decreto nº 2.208/97, a educação profissional é tratada como complementar a qualquer etapa da educação, do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, tendo como objetivo o “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Essa afirmação fica mais clara no item IV quando o mesmo Decreto trata dos objetivos da Educação Profissional:

I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, Decreto nº 2.208/97, Art 1º, p.1).

Outra alteração importante diz respeito ao modo como são organizados os diferentes níveis da educação profissional:

I - BÁSICO: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II - TÉCNICO: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; III - TECNOLÓGICO: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, Decreto nº 2.208/97, Art 3º, p.1).

Em nenhum momento o texto trata diretamente do empreendedorismo, mas faz uma relação direta com as exigências do mercado de trabalho. Isso pode ser percebido quando diz que a educação profissional de nível básico precisa propiciar conhecimentos que permitam ao trabalhador “reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho”, sem que haja preocupação curricular institucional por parte do Estado. (BRASIL, Decreto nº 2.208/97, Art 4º, p.1).

A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e

atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular. (BRASIL, Decreto nº 2.208/97, Art 4º, p.1).

Outra relação com os princípios do empreendedorismo pode ser vista no Decreto nº 2.208/97 quando esta fala da formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico, ou seja, a prerrogativa por disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias; conteúdos básicos; habilidades e competências, por área profissional aparece em três momentos do Artigo 6º para demarcar a concepção desse currículo.

A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte: I - o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional; II - os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional; III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular; (BRASIL, Decreto nº 2.208/97, Art 6º, p.1).

O Decreto nº 2.208/1997 foi a estratégia do governo federal para fazer a Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional. O foco era a rede federal, os antigos CEFETs, porque segundo o Ministro da Educação, a formação oferecida até então não condizia com o que se esperava da instituição, ou seja, a inserção no mercado de trabalho. Já haviam tentado a Reforma pelo PL nº 1.603/96¹³, no entanto como houve um grande processo de resistência, o referido governo esperou a aprovação da LDB/1996 e realizou a Reforma via Decreto Presidencial. Ainda no que tange às relações com os

¹³ "Em 1996, antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDB, tramitava nesta Casa o Projeto de Lei nº 1.603/96, que visava à reformulação da educação profissional e à reestruturação da rede federal de escolas técnicas. O PL foi retirado de tramitação, a pedido do Autor, quando da publicação, em 20/12/96, da nova LDB que, no capítulo sobre Educação Profissional, já estabelecia as diretrizes pretendidas pelo referido projeto, conforme informações do site da câmara de deputados. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/37080.htm> - Acesso em 20 de março de 2018.

pressupostos do empreendedorismo, é importante lembrar que o referido Decreto reza sobre o que denomina “identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida”, determinando, inclusive, ouvir os empresários a respeito da atualização permanente desse perfil e dessas competências;

Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores. Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores. (BRASIL, Decreto nº 2.208/97, Art 7º, p.1).

Como analisaremos mais adiante, algumas prerrogativas da Lei nº 13.415/2017 dialogam com esse Decreto nº 2.208/97. Para ilustrar rapidamente essa afirmação, lembramos a ideia de disciplinas agrupadas em módulos com caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito a certificados; de aproveitamento de estudos; a possibilidade de cursá-los em diferentes instituições credenciadas pelo sistema federal e estaduais (no Art 8º) já estavam presentes em 1997.

O Decreto nº 2.208/97 não fala sobre "notório saber", mas já indica no seu Art. 9º uma certa abertura para a desvalorização da regulamentação da profissão de professor, profissional este que deveria ser o único habilitado e reconhecido para atuar formalmente no Ensino Técnico-profissional de Nível Médio.

[...] as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. (BRASIL, Decreto nº 2.208/97, Art. 9º, p.1).

Neste Decreto conseguimos perceber relações com o empreendedorismo, sem contar que naquele momento o país passava a atender as demandas de uma política neoliberal que aprofundava as distâncias dos direitos da maioria da população, indo na contramão das conquistas da Constituição de 1988. É bastante difundida a ideia de uma formação escolar ou de nível superior voltada para a redução da pobreza, dentro do

paradigma “não dar o peixe, mas ensinar a pescar”, da ideia de trabalho e não de emprego, seguindo, inclusive, recomendações da UNESCO sobre a temática.

Há de se entender que o projeto neoliberal visa o desmonte da educação pública, tanto de nível médio profissional, quanto superior, dado o apreço pelo que é privado. A não institucionalização de fato das responsabilidades do estado com o ensino profissional na LDB/1996, abre brechas para que as instituições privadas “abocanhem” esta parcela de trabalhadores que buscam a qualificação. Tanto é que ainda hoje grande parte dessa responsabilidade foi absorvida pelo Sistema S e a maior fatia de alunos na Modalidade Subsequente ainda é das instituições privadas, que operam com recursos oriundos do FAT.

Assim, as formulações desse Decreto, de certo modo, influenciam em 1998 a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Profissional (DCNEP). Podemos intuir ser ele um caminho para o que posteriormente se vê nas Diretrizes quando estas se referem à formação de sujeitos empregáveis e empreendedores. Também podemos afirmar que tanto o Decreto nº 2.208/97 quanto as DCNEP/1998 sofreram influências de um documento importante publicado em setembro de 1996, isto é o Relatório da UNESCO “Educação: um tesouro a Descobrir” produzido pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI.

Jacques Delors (1996), como organizador do referido Relatório, destaca a importância da globalização como um processo contínuo e planetário, sendo a competição questão bastante importante no âmbito educacional, conciliando competição com a cooperação e a solidariedade, como versa a seguir:

A tensão entre a indispensável competição e o respeito pela igualdade de oportunidades. Questão clássica formulada, desde o início do século XX, tanto às políticas econômicas e sociais quanto às políticas educacionais. Questão resolvida, em alguns casos, mas nunca de forma duradoura. Atualmente a Comissão tem a ousadia de afirmar que o imperativo da competição impele um grande número de responsáveis a esquecer a missão que consiste em fornecer a cada ser humano os meios para realizar todas as suas potencialidades. Diante de tal constatação, e no que diz respeito ao domínio abrangido por este relatório, fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo da vida, de maneira a conciliar a competição incentivadora com a cooperação fortificante e com

a solidariedade que promove a união entre todos. (DELORS, Relatório da UNESCO, 2010, p. 09).

O Relatório da UNESCO “Educação: um tesouro a Descobrir”, traz o que consideram ser os quatro grandes pilares para a educação do século XXI, combinando elementos da cultura, da tolerância, do trabalho, da qualificação profissional e da cidadania, a saber: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser.

APRENDER A CONHECER, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. APRENDER A FAZER, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. APRENDER A CONVIVER, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. APRENDER A SER, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, Relatório da UNESCO, 2010, p. 31).

Nossas análises se debruçam mais fortemente em um dos quatro pilares para a educação do século XXI, ou seja, o “aprender a fazer”, mesmo sabendo que todos os demais traçam relação direta ou indireta com os pressupostos do empreendedorismo. Este pilar, em específico, traduz mais concretamente as noções de habilidades, de competências e do tipo de qualificação requerida desses jovens estudantes do Ensino Médio e Técnico-profissional para o chamado mundo do trabalho flexível, dinâmico e moderno.

Portanto, o princípio de polivalência é bastante requerido nas entrelinhas do Relatório da UNESCO, nas dimensões do aprender a fazer e do trabalho em equipe, entre outras.

Aprender a fazer. Além da aprendizagem continuada de uma profissão, convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino. Essa competência e essas qualificações tornam-se, em numerosos casos, mais acessíveis, se os alunos e os estudantes têm a possibilidade de se submeter a testes e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais ou sociais, simultaneamente aos estudos. Essa é a justificativa para atribuir um valor cada vez maior às diferentes formas possíveis de alternância entre escola e trabalho. (DELORS, Relatório da UNESCO, 2010, p. 13-14).

Em 1998, temos a Resolução CNE/CEB nº 3, publicada em 26 de junho de 1998, que “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” e também, no ano seguinte, a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de nível médio - Resolução CNE/CEB nº 04/99¹⁴.

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, quando estabelece em seu artigo 4º as propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do Ensino Médio, alinha-se aos princípios do Relatório da UNESCO. Já Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico pela Resolução CNE/CEB nº 4/99, estabelece em seu artigo 6º o que se entende por competência:

Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Parágrafo único - As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as: I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 4/99, Art.6º).

Como dissemos acima, o Decreto nº 2.208/97 é revogado em 23 de julho de 2004, pelo Decreto nº 5.154, que “Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências”. Esse Decreto diz que a Educação Profissional, prevista no Art. 39 da LDB/1996 seria desenvolvida por meio de cursos e programas de: “I

¹⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acesso em: 10/03/2018.

- formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de Nível Médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação". (Decreto nº 5.154/2004, Art.1º, p. 1).

Dez anos depois o texto do item I é modificado, passando a se constituir "I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores" (Redação dada pelo Decreto nº 8.268/2014). Ainda dentro do Art.1º do Decreto nº 5.154/2004 os organizadores do Decreto nº 8.268/2014, publicado em 18 de junho de 2014, fizeram outras inclusões a respeito dos itinerários formativos ou trajetórias de formação e sobre a proposição de projetos de cursos experimentais, a saber:

§ 2º Para os fins do disposto neste Decreto, consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. § 3º Será permitida a proposição de projetos de cursos experimentais com carga horária diferenciada para os cursos e programas organizados na forma prevista no § 1º, conforme os parâmetros definidos em ato do Ministro de Estado da Educação. (Decreto nº 5.154/2004, Art 1º, p. 01).

Ainda a respeito das inclusões feitas pelo Decreto nº 8.268/2014 no texto do Decreto nº 5.154/2004 e que tem relação direta com o objeto de estudo dessa dissertação, precisamos destacar a inserção de três concepções relevantes no Artigo 2º que trata das premissas que a Educação Profissional deveria observar. Dentre os três últimos itens, que sofreram mudança de redação ou foram incluídos, enfatizamos o item III que fala da centralidade do trabalho como princípio educativo.

I - Organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia; III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; IV - a indissociabilidade entre teoria e prática. (BRASIL, Decreto nº 5.154/2004, Art 2º, p. 01).

O Art. 4º do Decreto nº 5.154/2004 trata da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio, dizendo que ela pode se dar de forma integrada, concomitante ou subsequente.

A educação profissional técnica de nível médio, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados: [...] § 1º A articulação

entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - INTEGRADA, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - CONCOMITANTE, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]; III - SUBSEQUENTE, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, Decreto nº 5.154/2004, Art 4º, p. 01).

Nota-se que o Decreto nº 5.154/2004 não fala de módulos e nem da tipificação dos profissionais que poderão ministrar as aulas nas disciplinas dos cursos técnico-profissionais. No que tange ao empreendedorismo, há uma relação indireta com o “desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, especificada no Art. 3º quando diz que “[...] os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores [...] poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”. (Decreto nº 5.154/2004, Art 3º, p. 01).

Em relação à Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que “Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”, publicada já em outro governo, Frigotto (2005) menciona que se esperava o rompimento com a visão mercadológica, mas o que ocorreu, segundo ele, foi uma tentativa conciliatória, o que não resultou numa ruptura significativa. A referida Lei que teve origem no Decreto nº 5.154/04, que resgatou a possibilidade da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Neste aspecto a Lei nº 11.741/2008, em seu Artigo 36, prevê certificação a cada etapa de conclusão da educação profissional, concomitante e subsequente e quando estruturados em terminalidade terão a certificação de qualificação para o trabalho, com aproveitamento de cada etapa. Porém sabemos que no discurso de que faltam pessoas qualificadas para exercer funções no setor produtivo, os cursos técnicos, com certificação rápida, vêm sanar estas questões, através de uma qualificação mais acelerada,

Seguindo a rotatividade dos empregos e o fato de que muitos estudantes conseguem se manter no curso em função de estágios curriculares remunerados, sendo esses estágios também muito rotativos, percebemos, na nossa prática como professor da Educação profissional, que os alunos trocam muito de curso ao longo do percurso formativo, ou terminam um e logo e ingressam imediatamente em outro. Uma hipótese é que, dada a taxa de desemprego e de subemprego, muitos acabam encontrando saídas no estágio curricular remunerado, que precisa estar atrelado à um curso específico, não deixando este estágio de se configurar também numa forma de subcontratação. Outra hipótese é a dificuldade para entrar no ensino superior público. A resposta pode ser também nos custos de manutenção das universidades federais e estaduais, se comparados aos custos para manter, junto com o Sistema S, os filhos da classe trabalhadora em cursos técnicos de nível médio na modalidade subsequente.

Na LDB/1996 a Educação Profissional trata do acesso do jovem trabalhador à qualificação para o trabalho e não necessariamente da qualificação do trabalhador. Esta visava instrumentalizar o jovem trabalhador para suas funções a serem desenvolvidas dentro do ambiente do trabalho, deixando clara a articulação entre trabalho, ciência e tecnologia. Neste aspecto, a Lei nº 11.741/2008 traz algumas alterações para o escopo da LDB/1996. É importante notar que a denominação “educação profissional e tecnológica” é utilizada ao se falar em qualificação profissional, substituindo a educação profissional.

Acreditamos que ao acrescentar a terminologia “tecnologia” diretamente na nomenclatura, utilizada para tratar os cursos profissionais, espera-se uma inserção nos setores tecnológicos através do fomento da ciência, através de uma base mercadológica e de uma produção mais flexível a partir da microeletrônica, atendendo aos propósitos da reestruturação produtiva.

Em contraposição ao Taylorismo, o Toyotismo apropria-se da dimensão subjetiva do trabalhador, onde o mesmo passa por processos intensos de treinamento, círculo de qualidade e controle. Isso não ocorre apenas nos níveis organizacionais mais altos. No chão de fábrica, requer-se uma força de trabalho cada vez mais competitiva e

qualificada, o que exige competências, habilidades e muita flexibilidade do trabalhador. Como versam Alves e Antunes:

Se o fordismo expropriou e transferiu o *savoir-faire* do operário para a esfera da gerência científica, para os níveis de elaboração, o Toyotismo tende a retransferi-lo para a força de trabalho, mas o faz visando a apropriar-se crescentemente da sua dimensão intelectual, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária. Os trabalhos em equipes, os círculos de controle, as sugestões oriundas do chão da fábrica, são recolhidos e apropriados pelo capital nessa fase de reestruturação produtiva. Suas ideias são absorvidas pelas empresas, após uma análise e comprovação de sua exequibilidade e vantagem (lucrativa) para o capital (ALVES e ANTUNES, 2004, p. 346-347).

Entre a Lei nº 11.741/2008 e o Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014, temos outros dois documentos oficiais nacionais importantes para a Educação Profissional, isto é, o Plano Nacional de Educação (2001/2011) e as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a chamada Resolução CNE nº 06/2012, publicada no dia 20 de setembro de 2012.

Acerca da Educação Profissional, o texto oficial do Plano Nacional de Educação (2001/2011), aprovado como Lei nº 10.172, em 09 de janeiro de 2001, já dizia que não havia informações precisas, no Brasil, naquele momento, sobre a oferta de formação para o trabalho, dada sua diversidade e heterogeneidade, vistas naquele diagnóstico como características positivas, porém preocupantes:

[...] A heterogeneidade e a diversidade são elementos positivos, pois permitem atender a uma demanda muito variada. Mas há fatores preocupantes. O principal deles é que a oferta é pequena: embora, de acordo com as estimativas mais recentes, já atinja, cerca de cinco milhões de trabalhadores, está longe de atingir a população de jovens que precisa se preparar para o mercado de trabalho e a de adultos que a ele precisa se readaptar. (BRASIL, Lei nº 10.172/2001, Item 7.1 Diagnóstico).

Outra informação importante diz respeito à ausência de dados sobre a oferta da Educação Profissional na época. Falamos do primeiro Censo da Educação Profissional, iniciado pelo MEC em 1999, sobre os cursos básicos, técnicos e tecnológicos oferecidos pelas escolas técnicas federais, estaduais, municipais e pelos estabelecimentos do chamado Sistema S (SESI, SENAI, SENAC, SESC e outros), até aqueles ministrados por instituições empresariais, sindicais, comunitárias e filantrópicas e apresentam alguns

poucos dados a respeito do cenário daquele período. Trazemos aqui um desses dados, incluídos no item 7 “Educação Tecnológica e Formação Profissional”, que trata das habilitações de nível médio com maior número de concluintes em 1988 e 1996.

A tabela 05 mostra que no sistema escolar, a matrícula em 1996 expressa que, em cada dez concluintes do ensino médio, 4,3 haviam cursado alguma habilitação profissional. Destes, 3,2 eram concluintes egressos das habilitações de Magistério e Técnico em Contabilidade – um conjunto três vezes maior que a soma de todas as outras nove habilitações listadas pela estatística. (BRASIL, Lei nº 10.172/2001, Item 7.1 Diagnóstico).

Tabela 05 – Habilitações de nível médio com maior número de concluintes - 1988 e 1996

Habilitações	Concluintes				Crescimento 1988 - 1996
	1988	%	1996	%	
Magistério 1º grau	127.023	20,1	193.024	16,6	52,0
Técnico Contabilidade	113.548	18,0	174.186	15,0	53,4
Administração	24.165	3,8	32.001	2,7	32,4
Proc. de Dados	14.881	2,4	31.293	2,7	110,3
Auxiliar de Contabilidade	3.739	0,6	15.394	1,3	311,7
Magistério – Est. Adicionais	12.249	1,9	9.443	0,8	-22,9
Eletrônica	7.349	1,2	9.056	0,8	23,2
Agropecuária	7.959	1,3	8.768	0,8	10,2
Mecânica	5.789	0,9	8.451	0,7	46,0
Secretariado	8.811	1,4	8.389	0,7	-4,8
Total	325.513	51,6	490.005	42,1	50,0

Fonte: MEC/INEP/SEEC (In: Lei nº 10.172/2001, Item 7.1 Diagnóstico).

No que diz respeito às dificuldades e desafios enfrentados na época, o texto narra a limitação de vagas nos estabelecimentos públicos, especialmente na rede das 152 escolas federais de nível técnico e tecnológico, que aliam a formação geral de nível médio à formação profissional; e também do custo extremamente alto para sua instalação e manutenção, o que, segundo o documento, tornaria inviável uma multiplicação capaz de poder atender ao conjunto de jovens que procura formação profissional nas escolas técnicas públicas de nível médio. Fala ainda que em razão da oferta restrita, criou-se um sistema de seleção que tende a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de

escolarização, afastando os jovens trabalhadores, que são os que dela mais necessitam. (BRASIL, Lei nº 10.172/2001, Item 7.1 Diagnóstico).

Não podemos deixar de inferir que duas ações importantes para sanar essas dificuldades foram empreendidas nos governos do PT. No que diz respeito à multiplicação das escolas técnicas públicas de nível médio para atender ao conjunto de jovens que procura formação profissional com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, institucionalizados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e pelo Decreto nº 7.022, de 02 de dezembro de 2009.

Um estudo interessante sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia encontra-se na dissertação produzida por Helaine Souza.¹⁵ Ela analisa os percursos da educação profissional integrada ao Ensino Médio ofertada pelo IFPR, campus de Telêmaco Borba-PR, por meio da pesquisa bibliográfica, da análise de documentos oficiais e dos resultados do *survey* (questionário on-line) com os alunos egressos, mostrando como as juventudes relacionam-se com o mundo do trabalho. A autora faz uma análise histórico-documental dos principais caminhos trilhados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, problematizando a perspectiva de formação integral do sujeito a partir da integração entre trabalho, tecnologia, ciência e cultura.

A partir de preocupações elucidadas pela prática sociológica enquanto docente do IFPR, considera como hipótese que a oferta de educação profissional pública, de nível médio, deveria se configurar não apenas como formação técnica para o mundo do trabalho, mas ir além, de modo a garantir a formação de qualidade pautada na concepção politécnica, superando a estrutura dual do ensino profissional no país. Inquieta-a positivamente, como docente e pesquisadora, as experiências na tentativa de concretizar essa proposta de formação profissional nesse Instituto Federal.

¹⁵ SOUZA, Helaine Christina Oliveira de. Percursos da Educação Profissional de Nível Médio Integrado no IFPR de Telêmaco Borba/PR: uma análise sociológica. 2017. 223f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

No que tange ao sistema de seleção desigual que tendia a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de escolarização, afastando os jovens trabalhadores, precisamos enfatizar as Ações Afirmativas pelo Sistema de Cotas nas unidades federais, aprovadas durante o governo da presidenta Dilma Roussef, mais especificamente a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que "Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências".

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. [...] Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o Art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. [...] Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. [...] Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o Art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (BRASIL, Lei nº 12.711, Artigos 1º ao 5º).

Mas, esta existência da dualidade propedêutico-profissional na formação dos estudantes de nível médio, a concentração dos filhos dos trabalhadores nos cursos noturnos também é denunciada no texto da Lei nº 10.172/2001, que publica o Plano Nacional de Educação de 2001/2011.

Funcionando em escolas onde há carências e improvisações generalizadas, a Educação Profissional tem reafirmado a dualidade propedêutico-profissional existente na maioria dos países ocidentais. Funcionou sempre como mecanismo de exclusão fortemente associado à origem social do estudante. Embora não existam estatísticas detalhadas a respeito, sabe-se que a maioria das habilitações de baixo custo e prestígio encontra-se em instituições noturnas estaduais ou municipais. [...] Há muito, o país selou a educação profissional de qualquer nível, mas,

sobretudo o médio, como forma de separar aqueles que não se destinariam às melhores posições na sociedade. [...] nesse contexto, a elevação da escolaridade do trabalhador coloca-se como essencial para a inserção competitiva do Brasil no mundo globalizado. (Lei nº 10.172/2001, Item 7 – Diagnóstico).

No item 7.2, que trata das "Diretrizes", a referida Lei reza acerca da importância da formação para o trabalho não ser reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas, "o que não impede o oferecimento de cursos de curta duração voltados para a adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado de trabalho, associados à promoção de níveis crescentes de escolarização regular". (Lei nº 10.172/2001, Item 7.2 – Diagnóstico). Por isso, neste Plano Nacional de Educação, a política de educação profissional é entendida como uma tarefa que exige a colaboração de múltiplas instâncias do Poder Público e da sociedade civil.

É importante também considerar que a oferta de educação profissional é responsabilidade igualmente compartilhada entre o setor educacional, o Ministério do Trabalho, secretarias do trabalho, serviços sociais do comércio, da agricultura e da indústria e os sistemas nacionais de aprendizagem. Os recursos provêm, portanto, de múltiplas fontes. É necessário também, e cada vez mais, contar com recursos das próprias empresas, as quais devem financiar a qualificação dos seus trabalhadores, como ocorre nos países desenvolvidos. (Lei nº 10.172/2001, Item 7.2 – Diagnóstico).

Sobre a relação com os pressupostos do empreendedorismo, selecionamos as estratégias 06 e 14, da Meta 7 que fala da "Educação Tecnológica e da Formação Profissional", por comentarem especificamente sobre a readaptação do trabalhador às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho, assim como o treinamento e o retreinamento de trabalhadores com vistas a inseri-los no mercado de trabalho com mais condições de competitividade e produtividade.

6. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho. [...] 14. Estimular permanentemente o uso das estruturas públicas e privadas não só para os cursos regulares, mas também para o treinamento e retreinamento de trabalhadores com vistas a inseri-los no mercado de trabalho com mais condições de competitividade e produtividade, possibilitando a elevação de seu nível

educacional, técnico e de renda. (Lei nº 10.172/2001, Item 7.3 Objetivos e Metas).

Já sobre a Resolução CNE nº 6, publicada em 20 de setembro de que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, selecionamos do Capítulo I, o Artigo 2, que define:

Parágrafo único. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade. (CNE/CEB nº 06/2012, p. 01).

Quando trata da oferta de cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional para o trabalho diz não ser obrigatória a finalização do Ensino Médio. Um pouco depois, no mesmo texto, deixa clara a articulação dos cursos por eixos tecnológicos, que possibilita itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo o interesse dos sujeitos. A nossa questão neste aspecto é: Para quais sujeitos? Quem é esse público, se logo no fragmento anterior abriu-se espaço para cursos de qualificação profissional que não levem em conta a educação formal, mas os saberes constituídos por esses sujeitos.

2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (Resolução CNE/CEB nº 06/2012, p. 01).

Em seus princípios norteadores, deixa evidente a articulação com o arranjo produtivo local, no princípio IX (Resolução CNE/CEB nº 06/2012, p. 03), ao detalhar a “articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos sócio-produtivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo.”

Esta articulação com os interesses das empresas instaladas numa determinada região pode ampliar possibilidades de inserção desse trabalhador neste dado local, mas, não obstante essa articulação não pode ser cega ou superespecializada, em detrimento da formação integral. Ao passo que a articulação é necessária para que o trabalhador, agora qualificado, possa atuar em busca de emprego e renda, que é o propósito também da qualificação.

Embora entre os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, fala-se da “identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais” (Resolução CNE/CEB nº 06/2012, Art. 6º, Inciso XV), não podemos dizer que há vários avanços nesse documento oficial, quando o relacionamos com outros anteriores que tratam da Educação Profissional, sobretudo se relacionarmos com uma Lei posterior, ou seja, a Lei nº 13.415/2017.

No que se relaciona aos avanços, destacamos nos mesmos princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a vinculação com a concepção do trabalho como princípio educativo e as prerrogativas que mostram a importância do respeito às diversidades, inclusive à diversidade de gênero, hoje tão combatida pelos movimentos conversadores no Brasil.

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; [...] V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; [...] X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade; XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo; (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 06/2012, Art. 6º, Inciso XV).

Embora o Artigo 13º, do Capítulo II, sobre "Organização Curricular" narre acerca da estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, mostrando que é necessário considerar,

entre outros elementos importantes, o "núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso" (Item II); a articulação com o "trabalho assumido como princípio educativo" (Item IV), o Artigo 14º, que reza sobre o que devem proporcionar aos estudantes os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, destaca os pressupostos do empreendedorismo.

VI - Fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 06/2012, Art. 14º, Inciso VI).

No último Plano Nacional de Educação – PNE poucas questões referentes ao ensino subsequente foram contempladas, mas o PNE, como demonstrado no quadro abaixo, prevê a expansão da educação pública profissional de qualidade e o fomento de Recursos Humanos para atender às suas crescentes demandas. No que tange as metas para 2014-24 na Lei nº 13.005, publicada em 25 de junho de 2014, que “Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências”, podemos verificar que pouca coisa mudou.

A expansão da rede profissional pública, na esperada multiplicação por três das matrículas na educação profissional, não acontece no período de 2014 a 2017, segundo dados do Educacenso do INEP. Registra-se um crescimento entre 2013-14, em todos os modelos da educação profissional. Porém, a modalidade subsequente na rede estadual cresce apenas 1,01% neste entre 2015 e 2017, conforme quadro 03, abaixo.

Quadro 03: Taxa de crescimento dos cursos profissionalizantes de 2014-2017 no Brasil.

% Total da Educação Profissional			% Educação Profissional Subsequente		
2014	2015	-1,43%	2014	2015	-2,20%
1.945.006	1.917.192		1.046.340	1.023.332	
2015	2016	-2,99%	2015	2016	-13,84%
1.917.192	1.859.940		1.023.332	881.737	
2016	2017	-1,56%	2016	2017	-0,84%
1.859.940	1.831.003		881.737	874.371	

% Educação Profissional Subsequente na Rede Privada			
2014	2015	-12,07%	
714.307	628.075		
2015	2016	-22,96%	
628.075	483.875		
2016	2017	0,08%	
483.875	484.251		

% Educação Profissional Subsequente na Rede Estadual			
2014	2015	-1,74%	
235.107	231.026		
2015	2016	1,21%	
231.026	233.830		
2016	2017	2,28%	
233.830	239.157		

% Educação Profissional Subsequente Rede Federal			
2014	2015	83,35%	
83.070	152.309		
2015	2016	-0,60%	
152.309	151.389		
2016	2017	-8,93%	
151.389	137.870		

Resumo Expansão Educação Profissional 2014-2017	
Total da Educação Profissional Todas as Modalidades	14,52%
Total na Educação Profissional Subsequente	11,34%
Rede Privada Subsequente	16,90%
Rede Estadual Subsequente	-5,32%
Rede Federal Subsequente	76,61%

Fonte: Quadro construído pelo próprio autor, a partir de informações do Educa Senso.

A rede estadual no computo geral, perdeu matrículas, ficando em -5,32% no período analisado, já a rede federal quase conseguiu dobrar sua quantidade de ingressantes, chegando a 76,61%. O crescimento das matrículas dos cursos profissionais em todas as modalidades, cresceu 14,52% no período de 2012-2017, porém todo crescimento foi impulsionado pelos anos de 2013-2014, em toda a rede.

Neste contexto, é importante problematizar os resultados da CONAE (Conferência Nacional de Educação), que em 2010 teve como tema “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. No Documento Final da Conferência, analisamos alguns elementos do Eixo VI “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”¹⁶.

Isso porque há interfaces entre os resultados da Conferência Nacional de Educação de 2010 com o estabelecimento das metas e estratégias dos Planos

¹⁶ Inserido em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em 10/03/2018.

Nacionais de Educação que são publicados na sequência, no que tange à vários aspectos. Mas aqui nos preocupamos em ver as Metas que têm relação com a Educação Profissional, como podemos ver no quadro 04, logo abaixo, as metas específicas para a educação profissional e tecnológica, para o biênio 2014-2024.

Quadro 04: Metas do PNE: 2014 e 2024 para a Educação Profissional

METAS	
1. Fomentar, expandir e promover a qualidade da educação em todos os níveis, etapas e modalidades, por meio do/a:	1.10. Multiplicação por três das matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e permanência do estudante (com alimentação, hospedagem e transporte) e 100% da expansão no segmento público
2. Garantir o acesso e a permanência com qualidade à aprendizagem na educação em todos os níveis, etapas e modalidades, com as estratégias de:	2.13. Estabelecer política de ampliação da gratuidade em cursos e programas de educação profissional, oferecidos pelo sistema “S”, com controle social da gestão, do financiamento e da qualidade pedagógica dos cursos oferecidos.
5. Promover o desenvolvimento, a aprendizagem e a avaliação da educação em seus diferentes níveis, etapas e suas modalidades, destacando-se as seguintes estratégias:	5.9. Reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.
4. Política de financiamento da educação profissional e tecnológica	4.1 Expandir a educação profissional de qualidade, em diferentes modalidades e níveis, em instituições públicas, na perspectiva do trabalho como princípio educativo, com financiamento público permanente que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com a sustentabilidade socioambiental, com a gestão territorial e com a inclusão social, de modo a dar suporte aos arranjos produtivos locais e regionais, contribuindo com o desenvolvimento econômico e social.
8. Desenvolver programas, políticas e ações para:	8.9 Estruturar o sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional com dados do mundo do trabalho, conforme a realidade local.
	8.10 Garantir e expandir a educação profissional pública de qualidade em diferentes modalidades e níveis na perspectiva do trabalho como princípio educativo, com financiamento público permanente, que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com a sustentabilidade socioambiental, com a gestão territorial e com a inclusão social, as diversidades étnico-raciais, de modo a dar suporte aos arranjos produtivos locais e regionais, contribuindo com o desenvolvimento econômico-social.
	8.13. Promover e ampliar a celebração de convênios entre empresas e escolas de educação profissional, tecnológica para garantir estágio, oportunizando acesso ao mundo do trabalho.

Fonte: Quadro confeccionado pelo autor a partir das informações do CONAE

Mesmo com determinados avanços conseguidos com muita luta na elaboração da Lei nº 13.005, responsável pela promulgação do Plano Nacional de Educação de 2014

a 2024, fomos, de certa forma, surpreendidos com a publicação da Reforma do Ensino Médio através da Lei nº 13.415/2017, anunciada antes pela Medida Provisória nº 746.

O ano de 2017, no Brasil, é marcado por uma série de outros retrocessos no que tange à subtração de direitos duramente conquistados pelos trabalhadores. Um dos maiores impactos veio com a reestruturação na CLT – Consolidação das Leis do Trabalho, através da publicação da Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que "Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 03 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990 e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho".

Outro retrocesso foi concretizado com a publicação da Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017, que "Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 03 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros". Esta Lei altera a possibilidade de terceirização fins, tornando praticamente irrestrita as formas de terceirização do trabalho, precarizando as relações entre patrões e empregados, porém dando apoio e força ao grande capital, com a diminuição da força de trabalho, salários e regulamentação do setor.

Há ainda nesta vertente vários projetos em andamento nas instâncias superiores, como o Congresso e o Senado, tentando alterar a LDB/1996, para incluir o ensino de empreendedorismo no currículo nacional. Entre eles, tem-se o Projeto de Lei nº 1673/11, do deputado Ângelo Agnolin (PDT-TO), que inclui o tema empreendedorismo no currículo dos ensinos fundamental e médio. Pelo texto, será obrigatória a abordagem do tema em diversas disciplinas. No ensino médio, o assunto também poderá ser tratado em disciplina específica e optativa. O projeto, que tramita em caráter conclusivo, será analisado pelas comissões de Educação e Cultura; e de Constituição e Justiça e de Cidadania. Segundo seu idealizador, "a escola é um espaço privilegiado para o estímulo a habilidades como criatividade, capacidade de organização e planejamento,

responsabilidade, liderança, visão de futuro, interesse por inovação e persistência”. (AGNOLIN, apud Agência da Câmara, em 21/07/2011)¹⁷.

Projetos como este mostram que a articulação do mundo do trabalho e da formação do trabalhador é bastante importante, mas o que vêm ocorrendo é uma articulação cega e desqualificada, interessada somente em atender aos ditames do mercado, para que a população acredite que não existe mais empregos, mas trabalho. A precarização do trabalho leva os trabalhadores para os mercados informais, para os subempregos entre outros, mas ao passo que ele aprendeu a empreender, acreditando muitas vezes que o problema pelo seu fracasso é exclusivamente seu e não do mercado ou do Estado, ficando mais fácil para a criação/modificação das leis trabalhistas, o que também beneficiaria as empresas multinacionais, que posteriormente trabalhariam para o esfacelamento das políticas salariais e do emprego.

1.7 COMPETÊNCIA, QUALIFICAÇÃO, POLIVALÊNCIA E POLITECNIA: INTERFACES E ESPECIFICIDADES

Em todos esses documentos nacionais oficiais analisados aparecem ora ideias correlatas aos princípios da competência, ora das habilidades, ora da qualificação, ora da polivalência e ora da politecnia. Por mais que haja interfaces entre essas terminologias nos documentos que tratam da Educação Profissional, é importante saber que há especificidades e que elas atendem à diferentes objetivos ligados à concepção de ser humano, de educação pública e de sociedade. Inferimos neste subtítulo da dissertação a hipótese de que as noções de competência, habilidades e de polivalência estão mais próximas à noção de empreendedorismo e todas elas juntas traçam muito mais interfaces com uma concepção de educação tecnicista e adaptada, caminhos estes bem

¹⁷ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/educacao-e-cultura/200233-proposta-inclui-empreendedorismo-no-curriculo-escolar.html>. Acesso em: 11/03/2018.

diferenciados do que esperamos com uma concepção de educação integral e marcadamente progressista.

As características priorizadas pelas empresas ao escolherem seus trabalhadores, se parecem muito com aquelas aptidões requeridas pelos empreendedores, como relata Fillion (1997): ser criativo, motivado, saber e quer correr riscos calculados, agir com flexibilidade, entre outras características pessoais e profissionais. Alves (2000) mostra que para esse fim as empresas criam e exigem um tipo ideal de trabalhador, voltado às demandas organizacionais do mercado, conforme destaca:

Os atributos destacados pelas empresas delineiam um tipo ideal: responsável, maduro, equilibrado. Motivado, criativo, ágil de raciocínio, dedicado, com facilidade de treinamento. Diferentemente do operário padrão, a quem se pedia que “vestisse a camisa da empresa”, parece tornar-se mais importante a capacidade de “pensar com a cabeça da empresa” (MONTEIRO e LEITE apud ALVES, 2000, p. 254).

Alves (2000) nos relata ainda que há um processo de “desespecialização”, oposto aquele ocorrido no Fordismo, pois a polivalência e a plurifuncionalidade são palavras de ordem neste contexto de reestruturação produtiva, onde o trabalhador deve se sentir motivado, sabendo partilhar tempo e tarefas, tornando-as mais palatáveis e agradáveis, como bem-dispõe na passagem abaixo:

O Toyotismo adotaria uma solução diversa para a organização da produção, capaz, portanto de recompor uma nova racionalização (e intensificação) do trabalho, pela “desespecialização dos trabalhadores qualificados”, por meio da instalação de certa polivalência e plurifuncionalidade dos homens e máquinas, e do “tempo partilhado”, baseado em tarefas múltiplas e agradáveis, em padrões (de tempo e de trabalho) flexíveis (ALVES, 2000, p. 44).

Como já abordado neste debate, neste paradigma da produção flexível, as competências e as habilidades têm um papel bastante importante, na medida em que estas substituem a ideia de especialização dura e inflexível posta no paradigma anterior do Fordismo, onde as tarefas eram repetitivas e extenuantes, praticadas com exaustão pelos trabalhadores nas fábricas.

Afirmar que o uso da noção de competência é mais apropriada do que o uso da noção de qualificação, significa adentrar no campo da subjetividade do trabalhador, passando a cobrar dele atitudes, posturas, comportamentos e um tipo diferenciado de engajamento, de envolvimento e de responsabilidade em relação aos colegas e a empresa, que propicie todas as brechas para a adaptação aos modelos e às situações desiguais que essas novas relações/condições de trabalho trazem em seu bojo, como bem explica Leite.

[...] Esse novo conceito, para o qual a noção de competência vem sendo considerada mais apropriada do que a de qualificação, sobrepõe às exigências do posto de trabalho, passando a se referir a comportamentos e atitudes. Na verdade, são novos atributos atitudinais o que passa a ser valorizado, em que o destaque é colocado na responsabilidade e na postura cooperativa, seja em relação aos colegas, seja em relação à empresa; no engajamento ou envolvimento com os objetivos gerenciais; na disposição para continuar aprendendo, se adaptar a novas situações, ter iniciativa e solucionar problemas, o que remete mais aos componentes implícitos e não organizados da qualificação, como o conhecimento tácito, social ou informal (LEITE, 2003, p. 120).

Conceitos polissêmicos como qualificação, competências e formação profissional, muitas vezes são utilizados como sinônimos, conforme argumenta Manfredi (1999), causando confusões teóricas. Outras vezes são utilizados como sinônimos de forma deliberada para influenciar os rumos e a aprovação de certas políticas públicas, em geral a partir de uma ideologia dominante favorável naquele momento, defendida por membros do executivo ou do legislativo.

A noção de qualificação surge associada ao desenvolvimento socioeconômico das décadas de 1950 e 1960 do século passado, na necessidade de racionalizar investimentos do Estado nos aspectos da educação escolar e a partir de uma visão macro, ou seja, buscando-se ter uma maior adequação da necessidade dos sistemas ocupacionais e a da qualificação profissional. (MANFREDI, 1999).

Deste modo, teóricos do capital humano como Theodore Schultz (1974) e Frederick H. Harbison (1974) tem papel importante nesse processo, pois acreditavam na instrução e no progresso do conhecimento como importantes ingredientes para a

formação do capital humano dos recursos humanos, o que diminuiria a falta de força de trabalho qualificada. Este indivíduo, detentor de capital humano, seria também possuidor de habilidades-chaves para atuar no processo de modernização industrial daquele momento histórico, como afirma Manfredi (1999):

Naquele contexto histórico, por *modernização* entendia-se a eleição e a adoção do modelo industrial capitalista como modo de produção, consumo, estilo de vida, e a integração a um padrão de desenvolvimento industrial adotado nos países capitalistas do ocidente. (MANFREDI, 1999, s/p)¹⁸.

Desta forma, o modelo de qualificação se baseia em habilidades-chave para a adoção de um modelo industrial capitalista, para consolidar um modo de produção que privilegia o consumo e um certo estilo de vida. Em países capitalistas ocidentais, tal concepção de qualificação de recursos humanos, gerou políticas públicas para a formação de mão de obra semi-especializada, como argumenta Manfredi (1999).

No plano macrosocietário, esta concepção de qualificação gerou uma série de políticas educacionais voltadas para a criação de sistemas de formação profissional estreitamente vinculados às demandas e necessidades dos setores mais organizados do capital e de suas necessidades técnico-organizativas. (MANFREDI, 1999, s/p).

Diante disto, podemos entender que a formação de políticas públicas brasileiras sempre esteve alinhada com as demandas do setor produtivo, principalmente neste momento entre as décadas de 1950 e 1960, momentos que antecederam a efetivação dos propósitos da reestruturação produtiva, qualificando massivamente trabalhadores para a inserção rápida em um mercado que demandava trabalhadores semi-especializados para atender a demanda econômica.

Já a noção de competência surge em vários estudos voltados ao campo educacional, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, com o enfraquecimento da noção de qualificação, conforme afirma Ramos;

¹⁸Inserido em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 12/03/2018.

em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. (2002, p. 402).

A noção de competências perpassa vários documentos educacionais nacionais como as DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), sempre se relacionando com a autonomia do trabalhador diante das instabilidades deste no mundo do trabalho, conforme afirma Ramos (2002). Já em um fragmento extraído das Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico elaborada pelo MEC nos anos 2000, logo após a supressão do ensino profissionalizante pela LDB 9.394/96, podemos perceber claramente como a presença deste conceito se articula com mercado, deixando claro que as competências devem aparecer nos currículos articulando-se em situações problemas, não sendo mais o conteúdo o seu foco principal:

Emerge, no novo paradigma da educação e, de forma mais marcante, na educação profissional, o conceito de competência, mesmo que ainda polêmico, como elemento orientador de currículos, estes encarados como conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas. Currículos, portanto, não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas. (BRASIL. MEC. RCN, 2000, p. 10).

É bastante interessante perceber como este documento define competência, deixando claro que não existe apenas um conceito de competência, mas que os conceitos abarcam vários pressupostos. Para tanto, o documento oficializa um modelo dentro dos nortes da Educação Básica:

A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de guiar desempenhos num mundo do trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento. (Brasil. MEC. RCN, 2000, p. 96)

O conceito de trabalho, concebido como princípio educativo, se vincula também ao conceito de competência e ao mesmo tempo com os pressupostos da UNESCO, como

já discutidos aqui. Então, o que prevalece na confecção desses documentos oficiais, em âmbito nacional, é um certo hibridismo de concepções, que não consegue romper definitivamente com a dualidade estrutural entre ensino técnico e ensino propedêutico.

É importante ressaltar que polivalência e politecnia são termos parecidos, mas epistemologicamente bastante diferentes. A noção de polivalência pressupõe que o trabalhador deve extrapolar a execução das tarefas prescritas, saber melhorar processos, inovar e contribuir para produzir mais e melhor, renovando constantemente seus saberes, mas sem passar por cima da hierarquia proposta. Diferente da ideia de politecnia, não se espera deste trabalhador e tão pouco lhe são proporcionadas condições materiais para conceber, planejar ou avaliar esse processo de trabalho. Sua polivalência restringe-se ao campo da execução, como versa o fragmento abaixo:

[...] o perfil do trabalhador polivalente se baseia na possibilidade – se não na obrigação - de extrapolar as tarefas prescritas, criando novos modos operatórios como forma de melhorar processos e inovar paulatinamente a produção, mas sem transgredir as fronteiras hierárquicas. O trabalhador polivalente deve mobilizar toda a sua capacidade cognitiva e mesmo renovar seus conhecimentos diariamente para melhor servir à produção em constante transformação, levando também à necessidade de integração das capacidades e competências diversas. Entretanto, a polivalência ainda guarda a cisão entre concepção e execução do trabalho, pois a amplitude da ação do operador tem como limite o planejamento da atividade e o delineamento de seus objetivos principais. A polivalência enriquece os conteúdos do trabalho, mas assimila novas responsabilidades e, não raro, novas cargas de trabalho, contribuindo para a intensificação do trabalho e a incidência do estresse (FALZON; SAUVAGNAC, 2007), característica mesmo do modelo fordista, reforçando, assim, o estranhamento do trabalhador em relação ao seu trabalho. (CHIARIELO e EID, 2011, p.03-04).

De fato, a politecnia é uma temática muito mais ampla, já defendida por Marx (1983, p.60), pois para ele a educação deveria basear-se em três pressupostos: educação intelectual; educação corporal como exercícios de ginástica dos militares; e por fim, educação tecnológica que abarcaria o processo de produção, iniciando as crianças e adolescentes no manuseio de ferramentas utilizadas na indústria. Marx (1983, p. 60) ainda afirma que “esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, com exercícios corporais e a formação politécnica, elevariam a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática”. Deste modo, a politecnia requer

um trabalhador que extrapole o nível operacional e empírico. Pensa-se na caracterização de um sujeito completo que possa pensar e de maneira mais consciente tomar posição, sendo capaz de atuar criticamente, como explica Machado:

Politecnia representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento. (MACHADO, 1994, p.19).

Essas premissas que tratam da autonomia intelectual, da criatividade valorizada para além da execução propriamente dita e da atuação crítica do trabalhador não são consideradas quando se formulam as concepções de polivalência baseada em habilidades e competências. Neste contexto, devemos lembrar que quando Gramsci coloca a questão da escola unitária está propondo a politecnia, ou seja, uma escola que forma para a vida, para o mundo do trabalho, articulando diferentes saberes de forma prática, como explica Saviani:

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. (2007, p. 161).

Sabemos que na prática a concepção de Educação Profissional de nível médio subsequente não conseguiu provocar a superação da dualidade estrutural. Ainda há uma educação profissional pensada para os alunos da classe trabalhadora, que, mesmo com todas as Ações Afirmativas e as Políticas de Cotas para escola pública e para os auto-declarados negros, sofrem muitas dificuldades estruturais para conseguirem adentrar numa universidade pública e há outros caminhos bem delineados institucionalmente para os alunos dos extratos econômicos médios e altos da população, orientada para o ingresso quase que simultâneo no ensino superior.

Dados do Observatório do PNE¹⁹ mostram que entre os jovens entre 18 e 24, em 2015, apenas 18,1% estão matriculados na educação superior, onde a meta estabelecida pelo PNE é levar para 33% até 2024. A pergunta que se faz é, onde estão estes jovens, que não foram para o ensino superior? Nesse mesmo ano, essa faixa etária corresponde a 34,94% das matrículas no Ensino Profissional. Mas ainda temos um percentual muito grande de jovens nessa faixa que não estudam e, muitas vezes, nem trabalham.

Na concepção dos legisladores da maioria dos decretos analisados, assim como dos responsáveis pela promulgação da Lei nº 13.415/2017, a forma viável de superação desta dualidade não está na escola unitária e nem tão pouco na democratização das políticas públicas educacionais, mas em programas e ações isoladas, de curta duração, buscadas pelos próprios indivíduos que escolhem ser empregáveis ou não. Atribui-se ao indivíduo todo mérito da procura por esses cursos instantâneos, assim como todo insucesso. Não se aceita debater ou apontar as falhas das políticas educacionais adotadas que reforçam essa dualidade estrutural.

A título de exemplo, podemos lembrar como o governo estadual do Paraná reagiu contra as manifestações e ocupações dos estudantes do Ensino Médio em 2016 e em 2017. Do mesmo modo, é fato verídico a persistência das perseguições sofridas por professores que participaram ou apoiaram essas ocupações nas escolas públicas estaduais.

Muitos continuam acreditando que a superação da pobreza, das diversas formas de desigualdades e da precarização do trabalho e do trabalhador, resolve-se transformando-o em empreendedor, alguém responsável única e exclusivamente pelo seu sucesso e insucesso. Relevante pensar também como essa premissa do empreendedorismo, focado no indivíduo e não na coletividade, contribui para afastar esses mesmos trabalhadores da vida coletiva no sindicato, nas suas entidades representativas, nas associações de bairro, nos partidos políticos e nas demais instâncias políticas onde estes sujeitos poderiam refletir e intervir criticamente em favor do exercício de seus direitos trabalhistas.

¹⁹ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior/indicadores> - Acesso em 20/03/2018

Neste sentido, acreditamos que o ensino de empreendedorismo é bastante auspicioso para o aluno trabalhador. Mesmo que ele possibilite algumas ferramentas e/ou competências importantes, seu efeito mais direto é preparar para a polivalência, requerida a partir da reestruturação produtiva, onde o empregado deve “vestir a camisa”, a qualquer custo, para sanar falta de recursos humanos, falta de equipamentos, ausência de condições mínimas para planejar, pensar e exercer o seu trabalho com dignidade e direitos.

Nesta perspectiva, Leite (2003) demonstra que as empresas que requerem esta força de trabalho, pagam bem para funcionários de primeira linha e normalmente elas estão situadas em países de capitalismo avançado, onde sua produção e as características desse trabalho são bem diferentes do que vem ocorrendo nas periferias do capitalismo.

1.8 AS INTERFACES COM O EMPREENDEDORISMO NOS PROGRAMAS VOLTADOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

1.8.1 Breve contextualização da Educação Profissional no Brasil

Dados publicados pelo “Educa Censo”, pesquisa está realizada todos os anos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), trazem questões relevantes sobre a realidade do Ensino Técnico-Profissional no país.

No quadro 05 podemos observar o crescimento do número de matrículas nos cursos técnicos em 2014 e em 2015 com relação aos anos anteriores. Porém, é importante observar que este acréscimo do número de matrículas é maior na rede federal, principalmente pela abrangência da atuação dos Institutos Federais, espalhados por muitos municípios no país e que também ofertam esta modalidade.

Quadro 05: Número de Matrículas na Educação Profissional 2012-2017

ANO	TOTAL GERAL	%	CURSO TÉCNICO – SUBSEQUENTE									
			TOTAL	%	REDE ESTADUAL	%	REDE FEDERAL	%	REDE MUNICIPAL	%	REDE PRIVADA	%
2012	1.605.608	100%	823.876	51%	253.231	31%	80.820	10%	16.230	1,97%	473.595	57,48%
2013	1.667.685	100%	792.796	48%	232.764	29%	80.540	10%	14.938	1,88%	464.554	58,60%
2014	1.945.006	100%	1.046.340	54%	235.107	22%	83.070	8%	13.856	1,32%	714.307	68,27%
2015	1.917.192	100%	1.023.332	53%	231.026	23%	152.309	15%	11.922	1,17%	628.075	61,38%
2016	1.859.940	100%	881.737	47%	233.830	27%	151.389	17%	12.643	1,43%	483.875	54,88%
2017	1.831.003	100%	874.371	48%	239.157	27%	137.870	16%	13.093	1,50%	484.251	55,38%

Fonte: Censo da Educação Básica/INEP (2017)²⁰

Assim como no Paraná, demonstra-se uma queda no número de matrículas nesta modalidade de ensino. É importante observar ainda que a rede privada, em geral composta pelo SISTEMA S, tem de 55% a 68% dos alunos matriculados nesta modalidade da Educação Técnico-profissional, seja por fazer parte do PRONATEC, seja por receber do Estado maiores incentivos com financiamentos, especialmente em função de todo investimento que ambos fazem para consolidar a parceria público-privada. Há também o fato de que diversos estados não possuem uma organização sistematizada do Ensino Técnico-profissional como ocorre no Paraná.

Outro dado importante a observar ainda no quadro 11, em relação a todas as modalidades do Ensino Profissional, é que a quantidade de matrículas apresenta um crescimento acima da média em 2014. São possíveis razões para este fato: a crise econômica que se agrava a partir do segundo trimestre de 2014, levando mais pessoas ao desemprego e, conseqüentemente, à busca por qualificação profissional; com a crise e o desemprego que atinge, na maioria das vezes, os mais jovens, estes talvez tenham adiado a entrada no ensino superior, migrando para os cursos de qualificação profissional de

²⁰ Notas: 1 - O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 2 - Não inclui matrículas em turmas de Atendimento Complementar e Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3 - Inclui matrículas das seguintes Etapas de Ensino: Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado), Ensino Médio Normal/Magistério, Cursos Técnicos, Concomitante e Subsequente, Curso FIC Integrado à EJA de nível Fundamental, EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio) de Ensino Regular, Especial e/ou EJA - Tabela Organizada pelo próprio autor a partir dos dados Censo da Educação Básica/INEP 2012-2017.

nível médio. Vemos que a partir de 2015, ocorre uma queda nos números de matrículas, e, desde então, estas vem caindo sistematicamente para todas as formas de ofertas.

[...] das 9,4 milhões de matrículas realizadas no período de 2011 a 2015, 38% são referentes as matrículas nos cursos técnicos e 62%, as matrículas nos cursos de qualificação profissional de trabalhadores, o que demonstra a prioridade dada a modalidade FIC-Formação Inicial Continuada (OLIVEIRA; MIRANDA, 2017, p.6).

Outra coisa importante a ser notada ainda no quadro 11 é que os Cursos Subsequentes, ou seja, aqueles ofertados para quem já terminou o Ensino Médio, equivalem de 47% a 54% da oferta total da Educação Profissional no país, que inclui matrículas das seguintes Etapas de Ensino: Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado); Ensino Médio Normal/Magistério; Cursos Técnicos Concomitantes e Subsequentes; Curso FIC Integrado à EJA de Nível Fundamental; EJA Ensino Fundamental Projovem Urbano e Curso Técnico Integrado à EJA (EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio) de Ensino Regular, Especial e/ou EJA.

Portanto, é de se esperar que as políticas públicas reverberem neste sentido, trazendo maiores oportunidades de acesso à qualificação profissional para esse público. É de conhecimento também que em períodos de crise econômica, o Bacharelado deixa de ser a opção mais viável. Outro fato é que, muitas vezes, ocorre um deslocamento das matrículas dos cursos de Bacharelado para os Cursos Técnicos, como exposto acima.

Já no quadro 06, logo abaixo, podemos perceber que na faixa etária de 15 a 24 anos estão a maioria dos estudantes no Ensino Técnico-profissional, embora provavelmente aqueles de 14 a 17 anos estejam na Educação Profissional Integrada, e aqueles de 18 anos em diante provavelmente concentrem-se mais na modalidade subsequente. Outro dado relevante é o número de estudantes que passaram dos 25 anos, ou seja, que pelo IBGE são considerados adultos. Estes representam mais de um terço dos alunos matriculados.

Quadro 06: Faixa etária Educação Profissional

ANO	FAIXA ETÁRIA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 2012-2017					
	Total	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 anos ou mais
2017	1.831.003	2,00%	30,44%	14,30%	18,79%	34,47%
2016	1.859.940	2,13%	28,73%	14,35%	19,42%	35,37%
2015	1.917.192	2,36%	27,54%	14,72%	20,12%	35,26%
2014	1.945.006	2,55%	28,17%	16,32%	20,47%	32,48%
2013	1.667.685	2,82%	30,79%	16,02%	19,84%	30,54%
2012	1.605.608	0,47%	24,70%	17,68%	23,08%	34,07%

Fonte: Censo da Educação Básica/INEP

Quadro Organizada pelo próprio autor a partir dos dados Censo da Educação Básica/INEP 2012-2017

Nesta faixa estão provavelmente muitos adultos com baixo grau de escolaridade que veem nos cursos do Ensino Técnico-profissional possibilidades de crescimento profissional e de qualificação. Estão inseridos, sobretudo, no que chamamos anteriormente de precariado, segundo a definição dada por Braga (2012).

Por experiência empírica, como professor da rede estadual para a Educação Profissional Subsequente, podemos notar o aumento da quantidade de adultos nestes cursos ao longo dos anos em que lecionamos, especialmente nas escolas estaduais do município de Ibiporã. Percebemos que eles veem buscando se qualificar para buscar uma nova vaga no mercado de trabalho, para sair de posições que consideram degradantes ou extenuantes e que pagam muito pouco. São poucos os estudantes que declaram procurar o Ensino Técnico-profissional, na modalidade subsequente para empreender.

A variedade de perfis de sujeitos nestes cursos é bastante interessante, especialmente no período noturno. São histórias e trajetórias de vida muito distintas e muito particulares que levaram cada um para aquela sala de aula. São maneiras muito diferenciadas de ver o mundo e esses modos de perceber a realidade os influencia na escolha dos cursos. Enfim, são informações que, infelizmente, não pudemos ser averiguadas com dados concretos e mensurados para a elaboração dessa dissertação, mas que valem a pena ser lembrados, mesmo que rapidamente, porque não podem ser

ignoradas pelos docentes que querem estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem significativa com seus discentes.

Já no quadro nº 08, demonstramos, segundo o Censo da Educação de 2012-2017, os percentuais que tratam da presença da variável raça na Educação Profissional, podemos perceber que embora o total de não declarados seja bastante grande em alguns anos, chegando em alguns momentos em quase 50%, podemos perceber que os percentuais daqueles que se auto declaram negros (somando-se pretos e pardos) crescem a partir de 2014.

Se por um lado a inserção dessas pessoas no Ensino Profissional é algo positivo, por outro lado o mesmo dado pode indicar que essas pessoas negras, se comparadas com as pessoas brancas, estão vivenciadas as relações/condições de vida de forma precarizada, pois é esse público da classe trabalhadora, em geral constituído de negros, que tem sido público alvo principal do Ensino Técnico-profissional, especialmente nos cursos noturnos.

Quadro 07: Raça na Educação Profissional

Raça na Educação Profissional						
	TOTAL GERAL	Não Declarada	Branca	Negros*	Amarela	Indígena
2017	1.831.003	34,46%	32,31%	32,44%	0,50%	0,29%
2016	1.859.940	36,48%	31,19%	31,52%	0,52%	0,28%
2015	1.917.192	42,41%	27,02%	29,71%	0,55%	0,31%
2014	1.945.006	44,75%	26,51%	27,82%	0,58%	0,34%
2013	1.667.685	45,77%	27,09%	26,34%	0,54%	0,25%
2012	1.605.608	47,62%	26,45%	25,15%	0,53%	0,25%

Fonte: Censo da Educação Básica/INEP

*Soma do número de negros e pardos.

Quadro Organizado pelo próprio autor a partir dos dados Censo da Educação Básica/INEP 2012-2017

A quantidade expressiva de estudantes que não se declaram quanto à cor/raça pode indicar os silêncios a que são submetidas as pessoas desse grupo racial, tantas vezes vítimas de preconceitos, de discriminações e de mortes por conta da sua cor.

Aqui lembramos que a PCERP (2008), Pesquisa das Características Étnico-raciais da População-Brasil, aplicada em várias capitais do país, inserida no documento do IBGE, organizado por Petrucelli e Saboia, com o título “*Características étnico-raciais da população: classificações e identidades*”, mostra que a maioria dos entrevistados respondeu afirmativamente sobre a influência da cor ou raça na vida das pessoas (63,7%); mostrando a relevância e o grau de familiaridade com a questão. No caso da dissertação, nos revela a dificuldade que é a auto declaração e a formação da identidade racial, em um país onde, sobretudo os negros sofrem discriminações em vários campos da vida social.

Situações que envolvem trabalho foram as mais citadas (84,4%) seguidas das que possuem relação com justiça/polícia (79,4%), convívio social (77,9%) e escola (71,5%). O casamento foi a situação menos citada (45,7%), o que parece indicar que as pessoas acreditam que é no nível das relações mais pessoais as características raciais são menos relevantes. Vemos aqui que situações que oferecem um grau maior de liberdade para escolhas individuais refletem menos peso das variáveis cor e/ou raça (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013, p.122).

Quando pensamos na população indígena a invisibilidade é ainda maior na Educação Profissional. Eles correspondem, no máximo, à 0,34% do total de alunos matriculados nesta modalidade de ensino. Não é difícil compreender tal invisibilidade, na vida concreta das pessoas e na formulação de políticas públicas, quando sabemos que depois de mais de cem anos de pesquisa, apenas a edição de 2010 do Censo do IBGE, pela 1ª vez, perguntou para as pessoas que se identificaram como indígenas a respeito de sua etnia e de língua falada (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013, p. 24).

Já, os que se declaram amarelos contam, no máximo, 0,58% dos estudantes desta pesquisa. Vejamos que as cores não são informações neutras, mas expressam categorias que passam por um processo de politização dentro e fora das instituições que as produzem e difundem como o IBGE. Conhecê-las é um ato que contribui significativamente para orientar o vetor da luta política para a constituição das políticas públicas setoriais e para a denúncia do racismo institucional que atinge os contingentes

populacionais negros (pretos e pardos) e indígenas. (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013, p.56).

Pode-se afirmar que as cores, socioculturalmente politizadas, representam uma linha divisória simbólica entre os grupos negros e brancos. Embora produzida e reproduzida socialmente, tal linha é reconhecida como algo natural por parte da população brasileira que concebe a existência de um lugar de negro e de um lugar de branco no país. Semelhante divisão pode ser observada no cotidiano, ao verificarmos que os maiores índices sobre pobreza, mortalidade, moradia precária ou ausência de moradia, analfabetismo, desemprego, etc, pertencem aos segmentos negros (pardos e pretos) dessa população. (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013, p.57).

O próximo quadro de nº 08, indica informações a respeito do variável gênero. Os dados do INEP tratam por sexo, o que por si só já inviabiliza e novamente silencia a questão da identificação de gênero. A partir dos dados apresentados, podemos verificar que o número de mulheres que se matricularam nos cursos profissionais é bem maior do que a quantidade de homens, em média 27% de estudantes a mais.

Quadro 08: Sexo e Cor/Raça na Educação Profissional 2012-2017

Sexo e Cor/Raça na Educação Profissional 2012-2017													
Ano	TOTAL GERAL	Feminino						Masculino					
		Total	Não Declarada	Branca	Negros	Amarela	Indígena	Total	Não Declarada	Branca	Negros	Amarela	Indígena
2017	1.831.003	1.019.395	356.629	312.741	342.295	4.830	2.900	811.608	274.352	278.801	251.633	4.334	2.488
2016	1.859.940	1.029.001	375.231	306.059	339.897	5.007	2.807	830.939	303.270	274.116	246.348	4.740	2.465
2015	1.917.192	1.062.177	446.955	278.956	327.612	5.506	3.148	855.015	366.103	239.082	242.021	5.070	2.739
2014	1.945.006	1.086.239	487.068	276.766	312.918	5.742	3.745	858.767	383.304	238.884	228.099	5.592	2.888
2013	1.667.685	935.287	427.678	244.122	256.772	4.537	2.178	732.398	335.598	207.638	182.553	4.548	2.061
2012	1.605.608	904.441	430.957	231.063	235.813	4.423	2.185	701.167	333.603	193.605	167.943	4.117	1.899

Fonte: Censo da Educação Básica/INEP

*Soma do número de negros e pardos.

Quadro Organizado pelo próprio autor a partir dos dados Censo da Educação Básica/INEP 2012-2017

É importante ressaltar que há mais mulheres negras do que homens negros e mulheres brancas matriculadas nos cursos Técnico-profissionais. É sabido que há muitos anos as mulheres são responsáveis pela produção e reprodução de sua vida e de sua família. Muitas delas veem na qualificação profissional e na educação um esteio para mudarem suas realidades objetivas. Como nos demonstra Sônia Alvarez:

À medida que esses dois processos evoluíram [redemocratização e politização do gênero], as reivindicações por maior representação e força política para as mulheres como um grupo, por creches comunitárias e gratuitas, e por planejamento familiar acessível e não coercitivo foram sendo introduzidas nas arenas institucionais, em todos os níveis da política brasileira, pelas entidades do movimento de mulheres (ALVAREZ, 1988, p. 316).

Da mesma forma que no quadro anterior, os indígenas e os amarelos seguem com pouca ou nenhuma visibilidade dentro dos cursos profissionais de Nível Médio. Porém, vê-se que as mulheres destas etnias têm procurado mais a qualificação profissional.

Lembramos aqui um trecho contido no documento “Caderno: *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: Reconhecer Diferenças e Superar Preconceitos*”, quando este mostra a relevância da escola conhecer e saber trabalhar com as questões das diversidades, sobretudo as de gênero.

A escola, juntamente com outros espaços sociais, ao mesmo tempo em que atua na reprodução de mecanismos relativos à dominação masculina e a heteronormatividade, é um local privilegiado para a construção de uma consciência crítica e de desenvolvimento de práticas de respeito à diversidade e aos direitos humanos. Reside aí a importância de se promover ações sistemáticas que ofereçam aos profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que melhor lhes dotem de instrumentos para lidarem com diferenças de orientação sexual e de identidade de gênero, enquanto expressões da diversidade que devem ser acolhidas no quadro dos direitos humanos, numa perspectiva de emancipação (BRASIL, Caderno: *Gênero e Diversidade Sexual na Escola*, 2007, p.14).

Esses números, embora resumidos, são importantes para compreendermos para quais públicos de sujeitos estão sendo endereçados os principais programas nacionais, financiados com recursos públicos no Brasil nos últimos anos.

São também para esses sujeitos, em geral jovens da classe trabalhadora, negros, mulheres, com mais de 24 anos de idade, com baixa escolaridade, inseridos em contratos de trabalho vulneráveis e sem estabilidade, para quem são endereçados os ensinamentos dos princípios do empreendedorismo. Princípios estes que veem, muitas vezes, recheados de sonhos impossíveis diante da precarização das relações/condições de vida e de trabalho que essas pessoas enfrentam nos seus cotidianos.

Neste mesmo sentido, já mostramos em capítulos anteriores que o Brasil se destaca no GEM/2017 pelo alto número de empreendedores entre os países pesquisados pelo estudo, mas uma análise mais apurada demonstra que este número é colaborado pelo trabalho sem registro em carteira, legalizado pelas MEI's, onde pequenos trabalhadores autônomos se tornam PJ – Pessoa Jurídica, contribuindo para o aumento deste tipo de trabalhadores que acreditam ser empresários, porém com remuneração inferior a dois salários mínimos/mês.

1.8.2 Análise dos principais programas nacionais: interfaces com os pressupostos do empreendedorismo

Ao longo dos últimos 20 anos, alguns programas de governo foram criados para fomentar a educação técnico-profissional, desarticulada do Ensino Médio desde a sua exclusão na LDB/1996. Alguns desses programas com propósitos difusos e generalizantes, por atenderem mais os interesses do mercado do que dos próprios sujeitos que faziam parte do seu público alvo.

De antemão, deve-se inferir que há diferenças significativas entre o que se compreende por programa de governo e o que se entende por políticas públicas. Em muitos casos, os programas conseguem qualificar de forma bastante precária os trabalhadores inseridos neles, sobretudo por se tratar de um público constituído, em geral, por desempregados e pessoas em condição de vulnerabilidade social.

O pior é saber que para se constituir, a maioria desses programas utilizaram recursos oriundos das contribuições sindicais e dos vários impostos pagos pelos próprios trabalhadores, mas as parcelas significativas desses recursos retornam mais para a iniciativa privada, como ocorre com as contrapartidas dos recursos recebidos pelo Sistema S.

Os investimentos são altos, o que não necessariamente tem resultado em qualidade. O que ocorre é uma espécie de sub-qualificação dos trabalhadores, participantes de cursos com uma carga horária muito pequena, onde conseguem desenvolver habilidades momentâneas, de forma bastante simplistas, para inserção também rápida e rotativa no mercado de trabalho. São poucos os que procuram os

cursos para criar ou para manter seu negócio formal, até porque parte significativa desses trabalhadores está inserida no mercado informal.

É o caso do PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação Profissional), do TEM (Ministério do Trabalho e Emprego), criado e gerido com recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador), instituído em 1996 no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, criado para levar qualificação de forma rápida, com cursos de 40 horas em média, para desempregados, trabalhadores informais, autônomos, aqueles em situação de vulnerabilidade social e econômica, negros e negras, com baixa escolaridade e também para aqueles que compõem a população alvo da Educação Especial, denominados no programa como PCD (Portadores de Necessidades Especiais), além daqueles que vivem em condição de miséria social.

Utilizando os recursos do FAT, oriundos das contribuições sindicais e dos trabalhadores com gestão participativa dos próprios trabalhadores, serviu ao propósito de uma qualificação aligeirada, que não precisou bancar os custos de formação e de qualificação para seus empregados, feitos, muitas vezes, a partir do Sistema S, com pouca base científica, técnica e cultural, não preparando nem para o mercado quanto para o exercício autônomo da cidadania, como postula Frigotto;

[...] cujo fundo é disputado pelo Sistema S, ONGs, sindicatos e escritórios de organização de cursos, cujo escopo é a condenação de milhares de jovens e adultos trabalhadores, com escolaridade média de quatro anos, a cursos profissionalizantes, na sua maioria, desprovidos de uma base científica, técnica e de cultura humana mais geral. Isso faz com que não estejam preparados nem para as exigências profissionais, nem para o exercício autônomo da cidadania. (2007, p. 1140).

O Programa PLANFOR foi um esboço de um plano de qualificação que se articulava com as políticas públicas e também com o setor produtivo para geração de emprego, trabalho e renda. Ele também contemplava várias ações possíveis como: consultorias, assessorias e projetos de extensão, focados na tentativa de reduzir a pobreza e as desigualdades sociais regionais, por fim, incrementando a produtividade. Este procurou oferecer uma formação em massa para a população socialmente mais vulnerável, tentando atingir tantos aqueles em situação economicamente produtiva, quanto os outros sujeitos potencialmente produtivos.

Desta forma, este programa foi desenvolvido, tomando-se por base três habilidades: básicas, específicas e de gestão. A primeira abarcava ocupações fundamentais de qualquer área do setor produtivo, envolvendo comunicação verbal e escrita; leitura; compreensão de textos; e raciocínio lógico. Já a segunda habilidade dizia respeito aos métodos e procedimentos, equipamentos e materiais específicos em determinadas áreas produtivas. E, por fim, a terceira habilidade tratava de gerenciamentos e autogerenciamento para os micros empreendimentos ou para atividades internas nas empresas.

Estes cursos eram oferecidos de forma precária e pouco realistas, se comparado às expectativas e vivências dos trabalhadores. Sua formação foi planejada para ser ministrada em um tempo muito curto e ainda com proposta subordinadas aos setores produtivos, atendendo somente aos interesses da reestruturação produtiva. Cursos como estes criam uma espécie de desempregado semi-qualificado, sem gerar condições efetivas de inserção destes trabalhadores no modelo produtivo vigente. Talvez, por isso, o PLANFOR foi perdendo sua força. No início os cursos tinham até 150 horas, depois foram reduzidos para 60 horas, assim como seus recursos também acabaram sendo reduzidos em 30% durando somente de 1995 a 2003. Isso tudo, segundo os dados do MTE (2003).

O PLANFOR se integra como “estratégia de qualificação em massa da força de trabalho, com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades para ampliação das condições de empregabilidade”, além de estar ligado, conforme a autora por fios invisíveis” que atuam como instrumento de regulação social num “momento de redefinição e aprimoramento da hegemonia econômica e política do capitalismo”. (CÊA, apud OLIVEIRA; MIRANDA, 2017, p.3).

De modo um tanto correlato, o PNQ (Plano Nacional de Qualificação), surge num processo de mudança na esfera federal. É pensado durante o primeiro mandato do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. Sua existência é marcada pela manutenção da política econômica vigente. De acordo com o MTE (2003), criado como parte de um Plano Plurianual (PPA 2004-2007), como um novo programa de qualificação profissional, o PNQ traz novas dimensões para a cena: ética, política, conceitual, pedagógica, institucional e operacional.

A dimensão epistemológica realça o papel do trabalho na construção de conhecimento (não só técnico, mas também social). A dimensão social e política põe em evidência os processos e mecanismos, marcados por relações conflituosas, que são responsáveis pela produção e apropriação de tais conhecimentos. A dimensão pedagógica se refere mais diretamente ao processo de construção, transmissão e acesso de conhecimentos, quer estes se efetivem por procedimentos formais ou informais. (2003, p. 23).

Este programa trazia consigo três grandes objetivos que o diferenciava do seu antecessor PLANFOR:

a) inclusão social e redução das desigualdades sociais; b) crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; c) promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia. (MTE, 2003, p. 9).

Assim como o PLANFOR, o programa PNQ tinha por público alvo: pessoas em situação de vulnerabilidade social e econômica, trabalhadores sem ocupação com baixa renda e escolaridade, pessoas beneficiárias de programas sociais (jovens, mulheres, negros e indígenas), pessoas com mais de quarenta anos, afetadas diretamente pela reestruturação produtiva e pelo desemprego estrutural, segundo dados do MTE (2003, p. 33-34).

As ações desenvolvidas por meio da qualificação profissional proposta pelo PLANFOR fazem parte de um conjunto de medidas que naturalizam e legitimam a destinação de fundos públicos para a instância privada, possibilitando maior participação desta na educação dos trabalhadores. Ou seja, privatização, descentralização e a construção de novas ações de uma nova direção ideológica voltada às determinações do mercado. (OLIVEIRA; MIRANDA, 2017, p.3).

De acordo com Rummert e Toledo (2009), programas dessa natureza funcionam como uma forma de políticas compensatórias e assistencialistas, desobrigando o Estado de criar políticas públicas para os trabalhadores, mais uma vez aprofundando a dualidade educacional.

Assim, para aqueles a quem foram negados os direitos sociais, entre os quais se destaca o direito à educação regular, pública e de qualidade, são implementadas ações cuja análise evidencia a manutenção do caráter de profunda dualidade do sistema educacional brasileiro, como expressão do

grave quadro de desigualdades socioeconômicas que caracteriza o país. (RUMMERT e TOLEDO, 2006, p. 4).

Enfim, em termos de dimensões práticas, quando analisamos os dados do MTE (2003), vemos que pouca coisa realmente mudou com a atuação do programa PNQ, se comparada à atuação do programa PLANFOR. Os cursos continuam aligeirados, superficiais e os recursos são mal investidos e pouco fiscalizado por parte do Estado nas instituições privadas. O setor produtivo continuou “dando as cartas” na qualificação do trabalhador.

Segundo Castioni (2013), o crescimento do PIB e a consistência da indústria nacional impulsionam a economia. Mas, como sempre, em momentos de crise os discursos se voltam para a prerrogativa de que falta força de trabalho, dizendo que a mão de obra não está qualificada. Foi o que ocorreu em 2008. O mundo entra em recessão com os EUA – Estados Unidos da América. E, em 2010 o Brasil atingia 7,5% do PIB. Nos discursos que se espalham é como se tivesse ocasionado o chamado “apagão” de gente qualificada, e todo o debate se volta ao cenário econômico.

Tanto o PLANFOR quanto o PQN, ambos com formações rápidas, cargas horárias reduzidas e pouco realistas para as formações que se propunham, muito menos ainda para a geração de renda e para a diminuição da pobreza, visavam a população em condição de vulnerabilidade social, como explicitamos mais acima. Porém, pouco se conseguiu atingir em relação aos seus propósitos e a reprodução de um modelo dual mais uma vez se consolidou.

São muitas as experiências e tentativas com uso de recursos públicos dos próprios trabalhadores, mas demora-se perceber que ao trabalhador informal, autônomo, com baixa escolaridade, vivendo as consequências da desregulamentação das suas profissões num contexto de perda de direitos trabalhistas, tais programas não são suficientes. Os dois programas utilizaram recursos do FAT e também foram ofertados na esfera privada, como contrapartida pelos recursos repassados para o Sistema S por parte do governo.

Em 2010, o governo Lula, preparava a transição para a então candidata Dilma Roussef. Um dos carros chefes desta campanha era o sólido investimento em Educação Profissional, como o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Então, em 2011, a então presidente Dilma Roussef, cumprindo uma de suas promessas de campanha, em 29 de abril de 2011 cria a Lei nº 1.209 é aprovado pelo congresso nacional. Este novo programa se utiliza e fomenta a expansão da rede física do Sistema S e ainda procura expandir a oferta da Educação Profissional à distância, a saber:

O PRONATEC tem o objetivo de: i) ampliar as vagas e continuar a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; ii) fomentar a ampliação de vagas das redes estaduais de Educação Profissional; iii) incentivar a ampliação de vagas e a expansão da rede física de atendimento do Sistema S; e iv) fomentar a expansão da oferta de Educação Profissional e Técnica de nível médio na modalidade de educação a distância. (CASTIONI, 2013, p. 37).

Entre outras medidas, muda o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) para contemplar também a Educação Profissional, altera o seguro desemprego, que passou a exigir frequências em cursos de qualificação para o recebimento do benefício; cria o Conselho Deliberativo de Formação e Qualificação Profissional; e ainda transferiu ao MEC a capacidade para habilitar instituições para o desenvolvimento de atividades de formação e qualificação profissional que seriam realizadas com os recursos federais, ainda dando autonomia para o Sistema S, para as Universidades Federais e para os Institutos Federais na criação de cursos, embora devessem submeter previamente suas propostas se fossem cursos de Educação Profissional ao CEE – Conselhos Estaduais de Educação, como argumenta Castioni (2013).

O PRONATEC tem por público alvo, de acordo com a Lei nº 12.513/2011, grande parcela da população brasileira, desde os estudantes do Ensino Médio, do pós médios e os trabalhadores rurais, como o fragmento da lei a seguir demonstra:

I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; II - trabalhadores (incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores); III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento. Será estimulada a participação das pessoas com deficiência

nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física. As ações desenvolvidas no âmbito do Pronatec contemplarão a participação de povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Será estimulada a participação de mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda, nos cursos oferecidos por intermédio da Bolsa-Formação. (PRONATEC, Lei nº 12.513/2011).

O referido programa incluiu as beneficiárias de programas federais de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família, aquelas que são responsáveis pelas unidades familiares, além de contemplar os indígenas, as comunidades quilombolas e os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, além de pessoas consideradas como público Alvo da Educação Especial, desde que comprovada a adequação e acessibilidade plena ao ambiente educacional.

O PRONATEC centraliza sobre a base do MEC as ações inerentes à Formação Profissional. Porém, essas são questões tratadas pelo MTE há vários anos. Segundo Castioni (2013, p. 38), a alta rotatividade no mercado brasileiro, onde a média é de até 5 anos de permanência no mesmo emprego, condiciona a participação dos desempregados. Vejam que a partir do Decreto nº. 7.721, de 16 de abril de 2012, o governo federal passou a exigir frequência a algum curso de formação profissional, caso o trabalhador, em um período de 10 anos, tivesse se beneficiado pela terceira vez por meio do recebimento do seguro-desemprego.

Porém, como alerta Castioni (2013), dada esta alta rotatividade, onde os mais prejudicados são os trabalhadores menos qualificados, exatamente os que são também frequentadores dos cursos oferecidos pelo programa, desperdiça-se a chance de melhorar as condições de inserção no mercado de trabalho para essas pessoas que mais necessitam, como argumenta ele:

A rotatividade do mercado de trabalho brasileiro, em que a permanência média não passa de cinco anos, sendo, ainda assim, uma das mais altas do mundo, segundo DIEESE (2011), pode resultar em um contingente enorme de trabalhadores obrigados a frequentarem cursos de qualificação profissional. Como a rotatividade atinge, em geral, os trabalhadores menos qualificados e são estes que recorrem ao sistema de intermediação público, é de se esperar que o PRONATEC receba nos seus cursos

trabalhadores que diferem do perfil tradicional dos alunos que frequentam as salas de aula dos Institutos Federais e da Rede do Sistema S. Se não houver uma acoplagem do sistema que controla o pagamento do seguro-desemprego com o que vai fornecer a qualificação profissional, corre-se o risco de desperdiçar a chance de dar a esses trabalhadores possibilidades de melhorarem suas condições de inserção no mercado de trabalho. (CASTIONI, 2013, p. 38).

Sabemos que essa articulação entre MTE e MEC seria bastante salutar para pensar e problematizar as condições reais desses trabalhadores. O Ministério do Trabalho e Emprego possuem registros bastante apurados e de reconhecida qualidade como a RAIS – Relação Anual de Informações Sociais e o CAGED – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados. Eles conseguem armazenar dados importantes da vida profissional dos trabalhadores brasileiros, podendo determinar suas carências e intervir diretamente nas suas demandas. Deste modo, não se pode dizer que não há informações precisas para mudar os objetivos e o modo como são organizados os programas de formação e de qualificação profissional dos trabalhadores de baixa renda.

Outro ponto importante está também nas parcerias nas IF's – Institutos Federais e o Sistema S, descentralizando as ações e o controle dos recursos financeiros. Segundo Castioni (2013), no sentido contrário ao PLANFOR e ao PNQ, isso se mostrou bastante promissor. Além da relevância de um controle centralizado em Brasília, estas instituições federais têm reconhecimento comprovado, possuem infraestrutura e corpo docente mais qualificado, dando maior padronização aos cursos, aos procedimentos e às certificações possíveis.

Porém, em uma análise mais apurada acerca do PRONATEC, as críticas estão na transferência de recursos públicos para instituições privadas, no reducionismo curricular a partir da não integração entre Ensino Médio e Educação Profissional e por fim na sua semelhança com os programas anteriores, que serviram como qualificações aligeiradas, reservando pouco tempo para o aprofundamento dos conhecimentos necessários à formação técnico-profissional de qualidade. Outro dado que tem merecido críticas diz respeito à rotatividade dos profissionais que atuam como monitores nesses programas.

Um dos programas de formação técnico-profissional mais recentes é o denominado Médio-TEC, que surge como um braço do PRONATEC, articulado às redes estaduais, federais e privadas de qualificação profissional, oferecendo de forma concomitante a qualificação profissional para alunos da rede pública matriculados no ensino médio regular, sendo vedada a participação de alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Estes alunos continuam matriculados no ensino médio regular, com toda a base de disciplinas comuns (Português, Matemática, Física Química, Sociologia, Filosofia, Artes, Geografia, História, Biologia e Educação Física), precisam estar preferencialmente matriculados no segundo ano, ter idade mínima de 15 anos e em contraturno participam, na própria escola ou em outra instituição parceira (pública ou privada), de uma etapa de qualificação profissional, que dura de um a dois anos.

Os cursos ofertados são os mesmos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, respeitadas as demandas em cada região, decididas a partir de um estudo econômico, pois segundo o MEC, para os cursos ofertados pelo MEDIOTECH, são “consideradas as necessidades de profissionais qualificados para o mundo do trabalho e renda, considerando-se as projeções de crescimento econômico e social.”²¹ (BRASIL, MEC, 2018, s/p).

Além disto, os alunos recebem uma bolsa para assistência estudantil, a fim de subsidiar custos com transporte e alimentação. Todos os alunos matriculados no MEDIOTECH têm direito a esta bolsa, fornecida como alimentação e transporte, ou por meio do pagamento de R\$ 2,00 por hora/aula cursada. Além disso, a instituição que oferta o curso tem o dever de fornecer todo material didático, assim como os uniformes quando adotados pela instituição.

Nossas críticas ao MEDIOTECH estão no âmbito operacional. Acreditamos ser uma dificuldade não ter um Decreto específico para esta modalidade. Pois em 2013, a uma alteração no PRONATECH, com a lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013, mas não ficou nada muito claro em relação ao MEDIOTECH. Outro ponto importante é como ele é

²¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mediotec/perguntas-frequentes-mediotech>, Acesso em 19/03/2018.

operacionalizado, sem integração com as demais áreas de conhecimento, ao mesmo tempo aparece uma forma de integração em quase todos os documentos analisados partir de 2004, que não se materializa no documento em questão.

Entendemos que este curso é uma releitura do PROJOVEM Urbano, que também disponibilizava uma bolsa ao estudante em cursos de qualificação profissional no contraturno.

Outro aspecto complicado é que aluno poderá fazer um curso concomitante, sem a devida integração, lembrando que a tendência pode ser a extinção dos cursos profissionais integrados e dos cursos subsequentes.

Não menos importante é a forma de parceria com os estados, a partir de editais específicos para a contratação de docentes, que não ganham salário, mas bolsas auxílio, o que implica em não pagamento de transporte, alimentação, décimo terceiro salário e férias. Outro retrocesso no que diz respeito aos direitos trabalhistas é o fato de receberem por aula dada e não pelo conjunto de sua carga horária. Não se privilegia também o acesso dos professores concursados das redes estaduais de educação profissional nesse programa, como no caso do Paraná.

Importante perceber como essa situação se contradiz com os preceitos da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que “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”, que dedica um capítulo específico para tratar “dos profissionais do magistério e sua valorização” (Cap.VII).

Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão [...] § 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um

único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério [...] (BRASIL, Resolução CNE/CP nº 02/2015, Art.18).

Três outros artigos deixam bem claro o distanciamento entre os direitos garantidos por lei, neste caso, na Resolução CNE/CP nº 02/2015, e o que os profissionais do magistério vivenciam na prática de sala de aula nas escolas públicas da rede estadual, especialmente após instituída a Reforma do Ensino Médio em 2017.

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares [...] Art. 20. Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público devem se pautar nos preceitos da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional [...] Art. 21. Sobre as formas de organização e gestão da educação básica [...] redes e instituições educativas deverão garantir adequada relação numérica professor/educando, levando em consideração as características dos educandos, do espaço físico, das etapas e modalidades da educação e do projeto pedagógico e curricular (BRASIL, Resolução CNE/CP nº 02/2015, Art.19 a 21).

No contexto dessas contradições, lembramos que no Paraná, a precarização do trabalho docente se torna ainda mais evidente a partir do Edital nº 07/2018 GS/SEED²², onde se estabelecem algumas normas que atacam os direitos conquistados pelos professores. Se o professor for do quadro próprio do Magistério, esse trabalhará além da sua carga horária, ou seja, podendo chegar até a sessenta horas. Se o professor tiver contrato temporário de até 20 horas aulas relógio, receberá como forma de bolsa formação o valor de R\$ 37,36 por hora relógio, pagos com recursos do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional. Sendo bolsa, não há pagamento de 13º salário, de férias, enfim, de nenhum outro direito reservado para os trabalhadores que possuem registro em carteira.

Em geral, percebemos que todos os quatro programas de formação ou qualificação técnico-profissional aqui citados traçam interfaces com os pressupostos do empreendedorismo, uma vez que estes, desenvolvidos a partir das políticas públicas

²² Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/editais/2018/edital72018gsseed.pdf> - Acesso em 19/03/2018.

neoliberais, se mostram ineficazes ao tentar resolver com qualificação aligeirada, o problema da miséria social e da vulnerabilidade a que a maioria dos trabalhadores estão submetidos.

Percebemos, ao longo desse capítulo que os programas PLANFOR e PNQ, foram desenvolvidos com qualificações bastante aligeiradas, com pouco controle destes recursos públicos por parte da população. Já quanto ao PRONATEC, embora também trabalhe com repasse de recursos para as instituições privadas, o fato do gerenciamento ser centralizado e os dados serem coletados para a realimentação contínua, a partir da parceria com o MTE, utilizando-se de instrumento como a RAIS e a CAGED, nos parece apresentar um gerenciamento mais organizado e democrático. A duração de seus cursos também é maior do que aquelas formações oferecidas pelos dois programas anteriores.

[...] verificamos a centralidade do PRONATEC em investir em cursos rápidos que se destinavam a grupos focalizados, já que desde a implantação do programa os recortes de beneficiários favoreceram as parcerias com o Ministério de Desenvolvimento Social na oferta de cursos para a população em situação de vulnerabilidade social e beneficiários de programas de transferência de renda do governo federal. (OLIVEIRA; MIRANDA, 2017, p.08).

De todos os programas tratados nesse texto, o MEDIOTEC tem uma relação mais estreita com a Reforma do Ensino Médio, ou seja, com a Lei nº 13.415/2017; com as projeções que já se percebem nas primeiras versões da BNCC (Base Nacional Curricular Comum), mesmo ainda não publicada a versão definitiva; e com os princípios do empreendedorismo.

No MEDIOTEC o público prioritário continua sendo os vulnerabilizados, estudantes de escolas públicas de Ensino Médio, filhos da classe trabalhadora. Acresce-se à essa preocupação, a tendência de substituição do ensino presencial pela modalidade de Educação à Distância (Ead), o que acarretará ainda mais a precarização do trabalho docente.

As políticas públicas voltadas para a Educação Profissional, assim como a Educação Profissional no Brasil são marcadas por processos contraditórios característicos do sistema capitalista, cuja discussão sobre trabalho e educação se engendram na lógica do capital, apresentando-se como a solução para inclusão dos trabalhadores no mercado de trabalho e contenção do desemprego. Nesse contexto, materializam-se as políticas

de formação profissional caracterizadas por formações aligeiradas e fragmentadas, ligadas às demandas do mercado, tendo como público alvo as pessoas em vulnerabilidade social. (OLIVEIRA; MIRANDA, 2017, p.2).

A oferta de cursos técnicos Ead também possibilitam a formação de turmas com o dobro ou mais de estudantes do que nos cursos que vinham sendo ofertados presencialmente pelo PRONATEC, por exemplo. Como mostram Oliveira e Miranda (2017) no texto “Políticas de educação profissional: algumas reflexões sobre o Pronatec”;

[...] a crítica ao aligeiramento da formação que se estabelece por meio dos cursos FIC, cabe também a nova proposta do MEDIOTECH, já que apesar de estabelecido para os cursos técnicos carga horária mínima de 800 horas, estas serão compartilhadas na modalidade Ead com encontros presenciais e atividades virtuais. Assim, será que somente o aumento de carga horária por si só congregaria mais conhecimento aos estudantes? (OLIVEIRA; MIRANDA, 2017, p.8-9).

Vemos a prioridade dada ao quantitativo em detrimento do aspecto qualitativo. Ademais, percebemos que por meio do MEDIOTECH o governo vai paulatinamente implantando a reforma do Ensino Médio. Oferece “incentivos financeiros” que têm seduzidos muitos gestores educacionais, e aos poucos vai reforçando a desarticulação entre educação técnica e Ensino Médio, tendo em vista que as instituições nas quais os estudantes realizarão os cursos técnicos pelo MEDIOTECH geralmente não são as mesmas instituições na quais cursam o Ensino Médio regular.

[...] ainda que o PRONATEC e ainda mesmo que incipiente o MEDIOTECH se apresentem como “favoráveis” a classe trabalhadora e ao público ao qual se destinam, eles se convertem mais como uma forma de acomodação social para os que estão em vulnerabilidade e para formação de mão de obra simples para atendimento ao mercado, se é que o mercado de trabalho estaria de fato aberto às novas mercadorias formatadas pela nova política de formação profissional. (OLIVEIRA; MIRANDA, 2017, p.9).

A questão de fundo continua sendo as desigualdades profundas que marcam uma sociedade baseada no sistema capitalista de produção, onde as políticas e os

programas educacionais não são realmente pensados a favor dos interesses da classe trabalhadora. De certo modo, os documentos referenciam esse contexto de fundo.

2. OS SUJEITOS E AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO PARANÁ: AS FACETAS DO EMPREENDEDORISMO E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Neste capítulo trazemos uma contextualização destes sujeitos, público alvo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade subsequente no Paraná, abordando os dados oficiais do Estado, confrontando-os com os dados do Núcleo Regional de Educação de Londrina. Também abordaremos os documentos norteadores dessa modalidade no Estado, entre eles: Lei nº 18492/2015, os Cadernos de Expectativas de Aprendizagem e as Diretrizes da Educação Profissional de 2006, pois são documentos que orientam a Educação Profissional do Estado do Paraná. Essa análise pretende compreender como as concepções de politecnia e de trabalho como princípio educativo aparecem e como tais materiais dialogam com as facetas do empreendedorismo, também presente nas concepções de alguns desses documentos.

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO PARANÁ

O Estado do Paraná possuía 28.537 alunos matriculados em 2017 nos Cursos Técnicos Subsequentes, com cinquenta Cursos Técnico-profissionais, conforme demonstra a tabela 06 abaixo. Este número representa 2,45% da quantidade de estudantes matriculados na Rede Estadual nas diversas modalidades, em 2017, composta por um público total de 1.160,877 alunos.

A tabela 06 abaixo está organizada com os cursos com mais matrículas em 2017 na rede de educação profissional do Paraná na modalidade subsequente. A soma dos quatro cursos com maior número de matrícula, equivale a 52,23% da oferta na rede estadual toda, que contava em 2017 com cinquenta cursos ativos.

Tabela 06: Cursos Tec. Subsequentes Estado do Paraná - 2017

QTDE	CURSOS TÉCNICOS SUBSEQUENTES	ESCOLAS	TURMAS	MATRICULAS	%
1	TEC EM ADMINISTRACAO-SUB ET GN	86	209	5879	20,60
2	TEC EM ENFERMAGEM-SUBS ET AS	32	147	4750	16,65
3	TEC EM SEG DO TRABALHO-S ET S	31	92	2701	9,46
4	TEC EM EDIFICACOES-SUBS ET INF	15	57	1518	5,32
5	TEC EM INFORMATICA-SUBS ET IC	44	73	1483	5,20
6	TEC EM QUIMICA-SUB ET PI	17	53	1311	4,59
7	TEC EM REC HUMANOS-SUBS ET GN	24	34	1120	3,92
8	TEC EM LOGISTICA-SUBS ET GN	15	33	1067	3,74
9	TEC EM MEIO AMBI-SUBS ET AS	18	32	731	2,56
10	TEC EM CONTABILIDADE-SUB ET GN	15	24	699	2,45
11	TEC EM ELETROMECHANICA-S ET CPI	5	23	693	2,43
12	TEC EM FARMACIA-SUBS ET AS	6	22	598	2,10
13	TEC EM SECRETARIADO-SUBS ET GN	9	13	400	1,40
14	TEC EM AGRONEGOCIO-SUB ET RN	6	15	384	1,35
15	TEC EM AGROPECUARIA-SUBS ET RN	8	14	383	1,34
16	TEC EM NUTRI E DIET-SUB ET AS	4	12	382	1,34
17	TEC EM MECANICA-SUBS ET CPI	3	13	372	1,30
18	TEC EM SAUDE BUCAL-SUB ET AS	4	12	340	1,19
19	TEC EM ELETRONICA-SUBS ET CPI	4	11	280	0,98
20	TEC EM ELETROTECNICA-S ET CPI	2	10	264	0,93
21	TEC EM ESTETICA-SUBS ET AS	3	8	257	0,90
22	TEC EM GUIA D TURISMO-S ET THL	3	9	243	0,85
23	TEC EM VENDAS-SUBS ET GN	6	7	222	0,78
24	TEC EM ANALISES CLIN-SU ET AS	2	7	199	0,70
25	TEC EM VESTUARIO-SUBS ET PI	3	7	184	0,64
26	TEC EM PRO DENTARIA-SUB ET AS	2	7	182	0,64
27	TEC EM ALIMENTOS-SUBS ET PA	6	8	165	0,58
28	TEC EM COZINHA-SUBS ET THL	3	6	157	0,55
29	TEC EM TRANSACOES IMOB-S ET GN	2	4	156	0,55
30	E T N M-ENFERM DO TRAB ET AS	3	5	143	0,50
31	TEC EM CUIDADOS DE IDO-S ET AS	3	4	130	0,46
32	TEC EM AGE COM DE SAU-S ET AS	3	4	124	0,43
33	TEC EM QUALIDADE-SUBS ET GN	1	5	121	0,42
34	TEC EM PORTOS-SUBS ET IE	2	4	111	0,39
35	TEC EM CELUL E PAPEL-SUB ET PI	1	3	96	0,34
36	TEC EM DESIGN INT-SUB ET PCD	2	3	96	0,34
37	TEC EM BIOTECNOLOGIA-SUB ET PI	1	3	83	0,29
38	TEC EM TEATRO-SUBS ET PCD	1	3	81	0,28
39	TEC EM COMERCIO EXT-SUBS ET GN	1	2	69	0,24
40	TEC EM AGROINDUSTRIA-SUB ET PA	2	3	64	0,22
41	TEC EM PROD AUDIO VID-S ET PCD	1	2	51	0,18

42	TEC EM SERV JURID-SUB ET GN	1	2	46	0,16
43	TEC EM MECATRONICA-SUBS-ET CPI	1	2	43	0,15
44	TEC EM ELETROELETRONICA-S ET C	1	2	37	0,13
45	TEC EM SAUDE BUCAL-SUB ET ASS	1	1	31	0,11
46	TEC EM SEG DO TRAB-S ET ASS	1	1	27	0,09
47	TEC EM FLORESTAS-SUBS ET RN	1	1	24	0,08
48	TEC EM EVENTOS-SUBS ET THL	1	1	17	0,06
49	TEC EM DES DE CONST CIVIL-S ET	1	1	12	0,04
50	TEC EM HOSPEDAGEM-SUB ET THL	1	1	11	0,04
	TOTAL	408	1015	28537	100,00%

Fonte: SEED em Números (2018)²³

Já o quadro 09, demonstra a evolução do número de alunos matriculados nos Cursos Técnicos Subsequentes desde 2012, momento histórico este quando a SEED passa a disponibilizar estes números em seu site. Percebe-se que em 2015 temos o menor número de alunos matriculados desde a primeira contagem em 2012, sendo que essa quantidade já vinha caindo numa escala progressiva. Ainda neste quadro demonstramos o quanto a quantidade de alunos do subsequente representa do montante total dos alunos matriculados na rede estadual em todas as modalidades.

Quadro 09: Alunos Matriculados na Modalidade Subsequente em relação a Toda a Rede.

ANO	Nº DE ALUNOS DA MODALIDADE SUBSEQUENTE	TOTAL DE MATRÍCULAS DA REDE ESTADUAL	%
2012	32.028	1.285.029	2,49
2013	28.984	1.239.546	2,34
2014	25.672	1.209.813	2,12
2015	21.316	1.150.355	1,85
2016	28.036	1.126.190	2,49
2017	28.537	1.160.877	2,46

Fonte: SEED em Números (2018)²⁴

O quadro abaixo 10 apresenta a quantidade de matrículas nos Cursos Técnicos Subsequentes do NRE/Lond. (Núcleo Regional de Educação de Londrina) em relação ao número de matrículas na mesma modalidade no Estado todo. Nota-se que

²³ Disponível em: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralturmat.jsp?ano=2018. Acesso em: 12/03/2018

²⁴ Disponível em: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralturmat.jsp?ano=2018. Acesso em: 12/03/2018

este NRE representa uma média total de 9,75% a 11,07% do total das matrículas no Paraná. Percebe-se ainda que estas quantidades seguem a média do Estado, demarcando que o período com porcentagens mais expressivas de alunos matriculados na rede concentrar-se no ano de 2012. Do mesmo modo, o período histórico com a menor quantidade de alunos matriculados na rede centra-se também no ano de 2015.

Os dados relativos às matrículas no NRE/Londrina se diferenciam da progressão que ocorre no Estado durante os anos de 2016 e de 2016, pois enquanto no Paraná como um todo mantem-se a média de alunos matriculados, nesta região há significativas quedas na quantidade de ingressantes nos Cursos Técnico-profissionais Subsequentes nestes dois últimos anos.

Quadro 10: Alunos Matriculados por Ano NRE-Londrina em Relação ao Paraná

Ano	Total de Matrículas no Subsequente do PR	Matrículas nos Cursos Subsequentes do NRE - Londrina	%
2012	32.028	3.299	10,30
2013	28.984	3.208	11,07
2014	25.672	2.692	10,49
2015	21.316	2.287	10,73
2016	28.036	2.681	9,56
2017	28.537	2.779	9,74

Fonte: SEED em Números (2018)²⁵

Para nossa análise documental, escolhemos os dezenove Cursos Técnicos Subsequentes que obtiveram matrículas no ano de 2017 no Núcleo Regional de Educação de Londrina, ou seja, dezenove cursos ativos neste ano, distribuídos em quarenta e cinco escolas e cento e uma turmas no total, com 2.779 estudantes matriculados no Núcleo Regional de Londrina.

Para tanto, o quadro 11 demonstra como o Núcleo Regional de Londrina, que engloba 19 municípios: Alvorada do Sul, Bela Vista do Paraíso, Cafeara, Cambé, Centenário do Sul, Florestópolis, Guaraci, Ibiporã, Jaguapitã, Londrina, Lupionópolis,

²⁵ Disponível em: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralturmat.jsp?ano=2018 Acesso em: 12/03/2018

Miraselva, Pitangueiras, Porecatu, Prado Ferreira, Primeiro de Maio, Rolândia, Sertanópolis e Tamarana, representa o maior número de alunos matriculados.

Chamamos a atenção para uma peculiaridade. No quadro 11, podemos perceber que o Curso Técnico em Administração é o que possui o maior número de alunos matriculados no Estado, porém na região de Londrina, ele fica em segunda posição, sendo que o Curso Técnico em Enfermagem se destaca, com 21 turmas abertas contra 13 turmas de Administração, localizado em apenas 4 escolas do NRE/Londrina, enquanto o Curso Técnico de Administração está presente em 6 escolas e com 13 turmas, contra 21 turmas do Curso Técnico em Enfermagem.

Por que este curso é o mais procurado da região de Londrina? Acreditamos que seja por conta da ampla oferta e dos altos custos deste curso na rede privada, nas poucas instituições que os oferecem enquanto Ensino Superior de Enfermagem. Outra hipótese é a vocação no setor terciário, ou seja, no setor de serviços da cidade de Londrina, sendo um importante centro de referência em saúde, perdendo apenas para a capital do estado.

Em contrapartida, o Curso Técnico em Administração recebe uma demanda elevada, pois basicamente qualquer empresa na região, de qualquer área, pode precisar de alguém com estes conhecimentos, mas também há uma oferta do Curso de Graduação em Administração em abundância na região, seja na rede privada ou pública, sem contar ainda no PRONATEC e no MEDIOTECH.

QUADRO 11: Cursos Técnicos Ativos em 2017 - NRE - LONDRINA

Cursos	Escolas	Turmas	Alunos
TEC EM ENFERMAGEM-SUBS ET AS	4	21	657
TEC EM ADMINISTRACAO-SUB ET GN	6	13	360
TEC EM QUIMICA-SUB ET PI	4	10	206
TEC EM SEG DO TRABALHO-S ET S	3	7	193
TEC EM LOGISTICA-SUBS ET GN	4	6	165
TEC EM ELETROTECNICA-S ET CPI	1	6	156
TEC EM REC HUMANOS-SUBS ET GN	4	5	151
TEC EM INFORMATICA-SUBS ET IC	4	6	150
TEC EM TRANSACOES IMOB-S ET GN	1	3	124
TEC EM SECRETARIADO-SUBS ET GN	2	3	103
TEC EM CONTABILIDADE-SUB ET GN	3	3	97

TEC EM ELETROMECHANICA-S ET CPI	1	3	73
E T N M-ENFERM DO TRAB ET AS	1	2	63
TEC EM NUTRI E DIET-SUB ET AS	1	2	62
TEC EM ALIMENTOS-SUBS ET PA	1	2	48
TEC EM EDIFICACOES-SUBS ET INF	1	3	43
TEC EM ELETRONICA-SUBS ET CPI	1	1	43
TEC EM MECATRONICA-SUBS-ET CPI	1	2	43
TEC EM MEIO AMBI-SUBS ET AS	2	3	42
TOTAL EM 2017	45	101	2779

Fonte: SEED em Números (2018)²⁶

O texto da Lei nº 18492, de 24 de junho de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025), traz um recorte das matrículas na Educação Profissional, no período de 2010 a 2013, como demonstra a figura 05.

Figura 05: Número de Matrículas da Educação Profissional por Dependência Administrativa – 2010-2013 - Extraído de (PEE/PR 2015-2025)

Ano	Dependência Administrativa	Integrado	Normal / Magistério	Nível Técnico (subsequente)	Proeja	TOTAL
2010	Estadual	24.767	24.782	29.135	1.723	80.407
	Federal	3.013	-	7.325	398	10.736
	Particular	460	433	20.829	221	21.943
	Total	28.240	25.215	57.289	2.342	113.086
2011	Estadual	26.955	23.082	31.969	1.481	83.487
	Federal	3.522	-	3.181	403	7.106
	Particular	606	346	20.330	294	21.576
	Total	31.083	23.428	55.480	2.178	112.169
2012	Estadual	28.127	21.753	30.839	1.150	81.869
	Federal	3.809	-	3.478	297	7.584
	Particular	813	279	20.257	-	21.349
	Total	32.749	22.032	54.574	1.447	110.802
2013	Estadual	28.047	20.523	28.488	763	77.821
	Federal	3.830	-	3.042	138	7.010
	Particular	987	280	21.539	-	22.806
	Total	32.864	20.803	53.069	901	107.637

Fonte: Inep/MEC – Censo Escolar da Educação Básica

Fonte: Quadro 12 – Número de matrículas na Educação Profissional por dependência administrativa – Paraná – 2010-2013 – Ver em PEE 2014-2024:

²⁶ INSERIDO EM: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralturmat.jsp?ano=2018 ACESSO EM: março/2018.

Segundo o mesmo documento;

As matrículas da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, conforme quadro 12, concentram-se na rede pública estadual, representando uma média de 86,4% das matrículas ao longo do período de 2010 a 2013, seguida pela rede federal, com uma média de 11,32%, e uma pequena oferta na rede particular. Na rede pública estadual, a oferta da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio representou 36% dos estudantes atendidos na Educação Profissional em 2013. Essa oferta apresentou variação positiva de 13,2% no período e aumentou o número de matrículas em 3,2 mil estudantes entre 2010 e 2013. (PARANÁ, Lei nº 18492/2015, p. 32).

Já, de acordo com o mesmo documento, a Educação Profissional Subsequente, ofertada aos estudantes que já concluíram o Ensino Médio, apresenta redução gradativa no total de estudantes registrados no Censo Escolar no período de 2010 a 2013. A rede pública estadual representou 53,7% dos estudantes atendidos em 2013. Os dados do Censo Escolar no referido período demonstram regularidade de matrículas na rede estadual e queda nas redes federal e particular. (PARANÁ, Lei nº 18492/2015, p. 33). Conforme podemos ver demonstrado na figura 06:

Figura 06: Número de Matrículas da Educação Profissional Subsequente por Dependência Administrativa – 2010-2013 (PEE 2015-2025)

Ano	Estadual	Federal	Municipal	Particular	TOTAL
2010	29.135	7.325	-	20.829	57.289
2011	31.969	3.181	-	20.330	55.480
2012	30.839	3.478	-	20.257	54.574
2013	28.488	3.042	-	21.539	53.069

Fonte: Inep/MEC – Censo Escolar da Educação Básica

Fonte: Quadro 13 – Número de matrículas na Educação Profissional Subsequente por dependência administrativa – Paraná (2010-2013)²⁷

O referido Plano Estadual de Educação (2015-2025) trata da temática, de forma específica, na Meta 11, que tem por norte central "Duplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e expansão no segmento público".

²⁷ Ver em PEE 2014-2024: Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Anexo_18492.pdf - Acesso em março de 2018. p. 33

Dentre as estratégias planejadas para concretizar o que solicita a meta, pensou-se na expansão das matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio e do curso de formação de docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, otimizando a estrutura da rede pública estadual; na implementação de propostas curriculares para os programas de Educação Profissional como forma de estabelecer novas relações com o mundo do trabalho e melhor atender o jovem em sua formação profissional; na organização e ampliação da oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico; na possibilidade de efetuar, de forma gradativa, até o limite de 25%, a oferta de Educação Profissional técnica de nível médio na modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à Educação Profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade; na ampliação da oferta de programas de formação profissional inicial e continuada, na rede pública estadual, para os estudantes da Educação Básica, nas diferentes modalidades de ensino, considerando a diversidade e as características das comunidades; na elevação gradual da taxa de conclusão dos cursos de Educação Profissional técnica de nível médio durante a vigência deste Plano; no estabelecimento de parcerias e de convênios para estimular a iniciação científica na rede pública estadual de Educação Profissional. (PARANÁ, Lei nº 18492/2015, p. 82).

Outras estratégias voltadas à Educação Profissional Técnica de nível médio compõem essa Meta 11. São elas: Implantar cursos de especialização técnica de nível médio nos Centros Estaduais de Educação Profissional da rede pública estadual de ensino; Implantar o Sistema Público Paranaense de Informações de Qualificação Profissional, Estágio e Emprego; Estimular a expansão do estágio na Educação Profissional técnica de nível médio, preservando seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do estudante, com vistas à formação de qualificações próprias da atividade profissional, a contextualização curricular e o desenvolvimento da juventude; Elevar gradualmente, por meio de parcerias com o governo federal, o acesso aos programas de assistência estudantil e aos mecanismos de mobilidade acadêmica, visando garantir as condições necessárias à permanência dos estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio; Reduzir as desigualdades étnico-raciais, regionais, fomentar o respeito entre homens e mulheres no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas,

na forma da lei; Expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; Garantir a implementação de Políticas Públicas e Linguísticas para o processo de Ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) na Educação Técnica Profissionalizante de nível médio. (PARANÁ, Lei nº 18492/2015, p. 82-83).

É importante destacar a mudança de redação, com fins ideologicamente estratégicos, que ocorre na Estratégica 12, da Meta 11 desse Plano Estadual de Educação. Essa modificação pode ser visualizada online nos arquivos do próprio documento encaminhados para a aprovação do legislativo. A redação inicial dessa estratégia dizia “11.12 Reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei”.

Quando o documento tornou-se Lei, no texto dessa estratégia incluiu-se, contra todas lutas e solicitações feitas até aquele momento por muitas entidades que compuseram a comissão de elaboração do documento um trecho totalmente deslocado assim descrito “fomentar o respeito entre homens e mulheres no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio”, ressignificando ideologicamente a meta/estratégia que passou a manter a seguinte redação: “Reduzir as desigualdades étnico-raciais, regionais, fomentar o respeito entre homens e mulheres no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei”. (PARANÁ, Lei nº 18492/2015, p. 83)²⁸.

O que significa fomentar o respeito entre homens e mulheres no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio? O que queriam dizer em fomentar esse “respeito”, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas? Políticas afirmativas para homens e mulheres na educação profissional técnica de nível médio? Ou seja, essa meta é um exemplo típico da demarcação dessa incompreensão acerca do que significa diversidade de gênero nos currículos. Mais do que isso, o fato de além de

²⁸ A redação da Estratégia 11.12, do Plano Estadual de Educação do Paraná (2015-2025), sem o referido trecho “fomentar o respeito entre homens e mulheres no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio”, consta no arquivo inserido em http://www.cultura.pr.gov.br/arquivos/File/cic/CONSEC/PEEPR_marcacoes.pdf (Acesso em 10/03/018) e a redação com a inclusão do mesmo fragmento consta no endereço http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Anexo_18492.pdf (Acesso em 10/03/018).

propiciar trocas e supressão de trechos, efetuar inserções “aleatórias”, deixa bem claro os princípios nada progressistas e politécnicos desse Plano Estadual de Educação.

Diferente de outros espaços do mesmo Plano Estadual de Educação, onde as terminologias “diversidade, identidade e desigualdade de gênero” foram substituídas pelo trecho “respeito entre homens e mulheres”, neste caso o tal trecho foi encaixado aleatoriamente em termos linguísticos, mudando inclusive o sentido da frase, mas de modo a marcar, de maneira muito bem pensada e estratégica, a posição ideológica dos movimentos conversadores que persistiram na luta pela retirada do conteúdo de gênero dos planos de educação, desconsiderando todo o contexto de desigualdades, discriminações, violências de gênero, assim como toda a relevância das discussões sobre identidade de gênero, tão imprescindíveis na formação dos estudantes, inclusive, dos alunos inseridos na Educação Profissional Técnica de nível médio.

Quando pensamos a Meta 10, da Lei nº 18.492/2015, de oferecer no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, na forma integrada à Educação Profissional, nos ensinos Fundamental – Fase II e Médio, vemos que esta é bastante audaciosa, haja visto os números apresentados pela tabela 07. O ano de 2012 teve o maior número de estudantes nesta modalidade, no NRE-Londrina.

O tempo que o estudante permanece na EJA nesta modalidade integrada aos cursos profissionais é de 4 anos normalmente. Por isso, alguns alunos acham que vale mais a pena fazer a EJA antes e só depois matricular-se em um curso subsequente. Se compararmos com os números do Paraná, em 2012 eram 859 alunos matriculados na PROEJA, já em 2017 são 197 alunos, caindo significativamente a cada ano.

Tabela 07: Alunos da PROEJA 2012-2017

ANO	2017	2016	2015	2014	2013	2012
Quantidade de Alunos	55	55	52	52	83	66

Fonte: Tabela construída pelo autor a partir de dados da SEED²⁹

Os Planos Estaduais de Educação (PEE) de 2004-2013 e de 2015 a 2025, são pensados de forma decenal a mesma maneira dos PNE's que são os Planos Nacionais de Educação. É importante lembrar que o PEE do Paraná começa a ser construído ainda na

²⁹ Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/> - Acesso em 13/03/2018.

vigência do Decreto nº 2.208/97, que alterou a LDB/96 para definitivamente finalizar a educação profissional de nível médio nas escolas públicas. Porém, como já dito mais acima, o Paraná já se preparava para trazer a educação profissional novamente integrada ao Ensino médio e na sua forma subsequente.

O PEE/PR para 2015-2025 têm apenas duas metas que versam sobre a educação profissional de alguma forma, as metas 10 e 11, onde a primeira é no tocante a educação de jovens e adultos, é: “Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, na forma integrada à Educação Profissional, nos ensinos Fundamental – Fase II e Médio” (PARANÁ, Lei nº 18492/2015, p.81). Destacamos algumas estratégias:

10.1 Expandir as matrículas na Educação de Jovens e Adultos de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a Educação Profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade. 10.3 Estimular a diversificação curricular da Educação de Jovens e Adultos, a fim de articular a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho, estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses estudantes, e de estudantes com deficiência intelectual, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. 10.5 Institucionalizar, em parceria com a União, o Programa Nacional de Assistência ao Estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão, com êxito, da Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional. (PARANÁ, Lei nº 18492/2015, p.81,82).

A segunda meta específica da Educação profissional planeja duplicar as matrículas, assegurando a qualidade da oferta e a expansão no segmento público. Mas, até 2017, essa duplicação não ocorreu, conforme demonstra o tabela 07. Na verdade, há um decréscimo de alunos na medida de -2,10% no número de matrículas na educação profissional de 2015 para 2016. Já em 2017 há um pequeno aumento em relação a 2016 no montante de 3,08%. Porém, quando comparado a 2015, este número cai para 0,98%, permanecendo muito longe da duplicação.

Supressões, trocas de terminologias importantes e inserções indevidas em documentos dessa envergadura, assim como planejamento de ampliação da oferta de matrículas sem investimentos significativos na estrutura, na ampliação e na formação

continuada dos profissionais da educação, mostram bem os ataques ao pensamento crítico, o que vem ocorrendo na educação, principalmente a partir da década de 1990.

Neste sentido, como mostram as Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos, a "década de 1990 foi marcada por políticas educacionais que em nada favoreceram a formação humana dos trabalhadores que frequentavam a escola pública de formação para o trabalho". (2006, p.15).

Exemplo que se estendeu nos anos seguintes dessa falta de compromisso com a oferta de uma formação para o trabalho de caráter efetivamente pública e gratuita, pode ser lembrado com a redução da quantidade de escolas que ofertavam essa modalidade de ensino em 2003. Mas também há de se recordar a resistência dos docentes, estudantes e da comunidade em geral, demarcada especialmente pela luta dos Colégios Agrícolas e de Formação de Professores no Paraná. Esse documento "Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos" (2006) destaca-se por trabalhar com uma concepção mais crítica de educação, de sujeito e de sociedade. O próprio documento assim enfatiza;

[...] a partir de 2003, a política estabelecida para a Rede Estadual iniciou não somente a retomada da oferta pública e gratuita da formação para o trabalho, mas, também, passou a assumir a concepção de ensino e currículo em que o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia constituem fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados e assegurados, na perspectiva da escola unitária e de uma educação politécnica (PARANÁ, DCE-ED.PROF, 2006, p.15).

Tal documento se diferencia de decretos, planos e diretrizes já analisadas anteriormente. Já na introdução, seus organizadores enfatizam a concepção defendida e tentam mostrar o distanciamento em relação à concepção adaptativa da formação profissional atrelada à empregabilidade.

Assumir esta concepção implica entender que a Educação Básica de nível médio, tomada como direito social universal de todo cidadão, é indissociável da formação profissional para acompanhar as mudanças da base técnica e, assim, aponta para além de uma formação como adaptação às demandas do mercado e do capital e dos padrões da "empregabilidade" ditados pela anunciada "sociedade do conhecimento" [...] Espera-se, desse modo, contribuir para a retomada da formação para o trabalho em sua forma de oferta pública na Rede Estadual, reafirmando-a como estratégia fundamental na formação de cidadãos autônomos e

responsáveis pela sua inclusão consciente no mundo da produção contemporânea. (PARANÁ, DCE-ED.PROF, 2006, p.15).

O que ocorre, no nosso ponto de vista, é que em 2003 inicia-se no Paraná, assim como na esfera nacional, um governo que se alia às proposições mais progressistas em relação à educação, se compararmos com a política até então vigente. Então, há uma relação entre esse documento intitulado “Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos” e as concepções de um projeto político em vigor, que considerava mais as necessidades dos trabalhadores. Assim, este material problematiza que;

O rompimento com a formação restrita para o mercado de trabalho é necessário para que haja um novo ordenamento social, assegurando-se assim uma formação ampla, compreendendo-se as relações sociais subjacentes a todos os fenômenos e a relação entre conhecimentos gerais e específicos, sob os eixos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (PARANÁ, DCE-ED.PROF, 2006, p.09).

A educação profissional no estado tinha passado por rupturas a partir do Decreto nº 2.208/97, com a diminuição da oferta da educação profissional na rede pública e a exclusão do ensino médio, como afirma Kuenzer e Garcia (2008, p. 41). Mas, em 2003 há uma retomada assumindo-se uma concepção de ensino e de currículo baseada na perspectiva histórico-crítica, levando em conta os pressupostos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, até mesmo se antecipando ao Decreto nº 11.741/2008. Por isso, assume os pressupostos o trabalho como princípio educativo:

Em síntese, a SEED assumiu o compromisso com uma política de Educação Profissional que tem o trabalho como princípio educativo, princípio este que considera o homem em sua totalidade histórica, e a articulação entre trabalho manual e intelectual a partir do processo produtivo contemporâneo, com todas as contradições daí decorrentes para os processos de formação humana no e para o trabalho. (PARANÁ, DCE-ED.PROF, 2006, p.19).

Segundo Kuenzer e Garcia (2008), para que a integração de fato ocorresse o Paraná deveria assegurar algumas condições:

A) Expansão e reestruturação curricular; B) instituição de quadro próprio de professores para esta modalidade de ensino;

C) formação continuada do seu quadro docente e técnico; D) melhoria na estrutura física e material dos estabelecimentos; e E) sua manutenção sem cobrança de taxas de qualquer natureza. (KUENZER; GARCIA, 008, p. 43).

O Estado de fato o fez. Porém, ao iniciar a oferta ainda não tinha todas as condições para sua realização. Mas, segundo as autoras, assume o compromisso de a partir de sua implantação ir modificando paulatinamente, conforme a realidade. Ainda estava em vigor o Decreto nº 2.208/97, mas o estado acompanhava as discussões que resultariam na sua revogação, passando a valer a partir de 2004 com o Decreto nº 5.154. Foi possível, inclusive, o estado realizar um concurso para compor o quadro próprio do Magistério, para as disciplinas específicas dos Cursos Profissionais Técnicos de Nível Médio ofertados até então.

Essas diretrizes da educação profissional, já em 2003, assumem uma concepção de educação profissional que rompe com a dimensão que articula mercado de trabalho à empregabilidade e à laboralidade, assumindo o compromisso de formação humana, pelas vias da politecnia.

A partir do contexto apresentado, reafirma-se que com a política de retomada da Educação Profissional no Estado, a partir de 2003, assume-se uma concepção que rompe com a dimensão que a articula diretamente ao mercado de trabalho e à empregabilidade e laboralidade. Assume-se, também, o compromisso com a formação humana dos alunos, a qual requer a apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico sociais pela via escolarizada. (PARANÁ, DCE-ED.PROF, 2006, p.20).

É importante ressaltar que o documento traz as concepções de Gramsci de politecnia e escola unitária, assumindo claramente o trabalho como princípio educativo, não apenas de forma operacional para atender as demandas produtivas. Como resalta Kuezer e Garcia (2008, p. 50) “tomar o trabalho como ponto de partida para a construção curricular na perspectiva da politecnia significa superar a tarefa como foco, aponta a necessidade da mudança, isto é, tomar o trabalho como foco”.

Ainda segundo as autoras (2008, p. 50), a perspectiva adotada pelo Paraná “contrapõe-se também ao modelo, a concepção neoliberal, que centra os processos de educação profissional no desenvolvimento de competências comportamentais”. Lembrando que os documentos da educação profissional e até mesmo o Decreto nº

5.154/2004, que se propõe a alterar esta visão de ênfase ao aspecto comportamental em detrimento da formação teórica, ainda traz as mesmas diretrizes, como afirmam as autoras.

Neste sentido, mesmo com a mudança de governo, que se propõe a uma concepção neoliberal de educação, o documento não foi alterado. Ainda é o que vale como orientação para nortear a concepção de educação profissional no estado, o que podemos verificar também nos Planos de Cursos aqui analisados. Importante que essas Diretrizes continuam orientando a materialização do currículo que se quer, o que direciona o trabalho da direção, da equipe pedagógica e, por fim, do professor em seu trabalho docente diário em sala de aula.

Mesmo que em algumas vezes tais concepções mais críticas se perdem no dia a dia da escola, percebe-se que é mais por desconhecimento dos princípios que os norteiam. Poderemos ver isso melhor no próximo capítulo, onde selecionamos dezenove planos de curso ativos no ano de 2017, e nos propusemos a analisá-los.

Mas, ao mesmo tempo em que as DCE-PR, publicadas em 2006, demarcam sua concepção, fincada na defesa do trabalho como princípio educativo, na defesa do currículo disciplinas e instituído por conteúdos sólidos, alguns anos depois, o mesmo Estado publica o chamado “Caderno de Expectativas de Aprendizagem”, baseado no princípio da equidade, justificando sua elaboração pela “necessidade de continuar o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual (Parecer CEE/CEB nº. 130/10), referencial teórico curricular que fundamenta o documento”. (PARANÁ-Cadernos Expectativas de Aprendizagem, 2012, p.5).

Sem citar autores ou correntes teórico-metodológicas de cada disciplina, este documento se apresenta como algo aparentemente genérico ao afirmar que as “expectativas são amplas” e que foi pensando no sentido de estabelecer “elementos balizadores e indicadores de objetivos”, mas o mesmo texto de apresentação se contraria ao dizer que essas Expectativas de Aprendizagem funcionariam “como um norte”, um “objetivo final a ser atingido”. Isso fica evidente quando afirma a finalidade do material e sua relação com o trabalho docente;

[...] servirão como mais um subsídio ao trabalho docente, podendo ser utilizadas como referencial, tanto para o planejamento das aulas, quanto para o acompanhamento do trabalho pedagógico. Vale ressaltar que esse documento poderá subsidiar a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular e do Plano de Trabalho Docente [...] os Cadernos das Disciplinas são acompanhados de textos introdutórios, que alertam para aspectos importantes a serem considerados em termos dos requerimentos pedagógicos e científicos relevantes para cada uma delas. (PARANÁ-Cadernos Expectativas de Aprendizagem, 2012, p.5).

Aqui queremos mostrar outras facetas do hibridismo que está presente nos documentos referenciais nacionais e do Estado do Paraná, neste caso disponíveis no site diaadiaeducacao para o planejamento das Propostas Pedagógicas de Cursos, dos Planos de Curso, dos Planos de Trabalho Docente, etc, atingindo, inclusive, as práticas do trabalho dos professores em sala de aula. Significa dizer que não é só a inserção dos termos “empreendedorismo”, “habilidades e competências”; “aprender a fazer”, “empregabilidade” ou “polivalência”, que denotam a concepção tecnicista da Educação Profissional.

Queremos mostrar que a tentativa de substituição de documentos referenciais para elaboração dos currículos e das práticas em sala de aula, neste caso a substituição do aprofundamento teórico-metodológico e epistemológico das DCE-PR da Educação Básica (2006) pela generalização de “elementos balizadores e indicadores de objetivos” com os “Cadernos Expectativas de Aprendizagem” (2012), também simboliza uma concepção empreendedorista e não democrática de educação.

2.2 A RELEVÂNCIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DOS PLANOS DE CURSOS

Por que escolhemos como recorte os Planos de Curso? Dada a sua relevância, como já explicitada na Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”.

O currículo, consubstanciado no Plano de Curso e com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos de seu projeto político-pedagógico, observada a legislação e o disposto nestas

Diretrizes e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 06/2012, Art. 15º).

Para essa análise, centrada no estado do Paraná, problematizaremos especificamente os textos das justificativas e dos objetivos dos referidos Cursos. Assim o faremos porque para os Cursos Profissionais, o Plano de Curso é a materialização direta das políticas públicas educacionais, conforme buscamos analisar nos capítulos anteriores.

Assim como indicamos lá, ou seja, que os princípios do empreendedorismo estão presentes nos documentos oficiais e nos programas nacionais relacionados à Educação Profissional, objetivamos agora compreender de que modo tais princípios chegam até os planejamentos político-pedagógicos mais próximos da sala de aula, através dos Planos de Cursos, pois estamos cientes de que esses materiais estabelecem uma relação mais direta e intrínseca com a prática docente, se compararmos com os diálogos que estes profissionais fazem com outros materiais referenciais, como as Diretrizes, as Leis e os Decretos que analisamos nas primeiras seções dessa dissertação.

É importante entender que para os Cursos Profissionais os Planos de Curso materializam todos os documentos norteadores da educação profissional em todas as suas instâncias. Percebe-se na sua configuração que vários elementos se repetem porque parte significativa do material vem já pronta da mantenedora, no caso a SEED-PR, mas o ementário, os objetivos, as justificativas e alguns elementos da proposta de avaliação podem ser preenchidos pelos próprios professores que atuam nas escolas públicas da rede estadual.

É muito importante explicar como os ementários dos Planos de Curso da Educação Profissional são elaborados e reorganizados. Os professores que atuam nas disciplinas específicas e os docentes que atuam nas disciplinas da base comum da educação profissional são convidados a participar de reuniões. Para tanto, normalmente a escola recebe o comunicado para que o coordenador de curso compareça. Às vezes pode ser um professor que atue em determinado curso profissional, em outras vezes participam o coordenador e uma pedagoga que atua tanto na modalidade integrada como no subsequente.

Ocorre também que, não havendo interesse por parte destes, a escola convida outros professores a participar. Infelizmente o critério é mais a disponibilidade do docente no momento dos eventos. Portanto, estes docentes são convidados para simpósios, semanas e reuniões com outros colegas de área e recebem a “missão” de pensar, principalmente, o ementário das disciplinas e a matriz curricular. Mas, é importante destacar que são várias reuniões ao longo do ano. Os participantes fazem, refazem, conferem, trocam ideias, dialogam com docentes de outros lugares, ajustam o que achar necessário. Tanto é que este processo todo leva meses, até sair a matriz curricular, os ementários definitivos e demais itens que compõe esse currículo.

Normalmente, as reuniões ocorrem a partir do segundo ou do terceiro ano de implantação daquela matriz curricular. Afinal, como se sabe, cada matriz só pode ser alterada quando passados, no mínimo, quatro anos de sua implantação. Acreditamos que essas alterações curriculares acontecem tanto para modernizar os cursos, trazendo novos modelos, novas disciplinas, a supressão de outras que se tornam obsoletas, a ampliação ou redução das cargas horárias, e a adequação ou a readequação ao Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos³⁰, com os respectivos eixos tecnológicos, como podemos ver no quadro 13.

Ao final, com o resultado do trabalho desse grupo de docentes, a produção volta para a SEED, onde se fazem os “ajustes” necessários e se encaminham para os técnicos pedagógicos da Educação Profissional dos NRE's, para distribuição e divulgação dos mesmos. Aí vem o trabalho, igualmente importante, de acompanhamento das matrizes em cada escola, principalmente quando estas operam com duas matrizes ao mesmo tempo.

A cada dois ou três anos, a SEED/PR convida para se reunirem em Curitiba professores das mais diversas áreas da Educação Profissional, tanto concursados quanto temporários, para que em conjunto com seus pares, definam aspectos como: tempo de integralização do curso; disciplinas ofertadas; conteúdos a serem inseridos nas ementas; modo de funcionamento dos estágios curriculares, etc, seguindo as orientações da

³⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192 – Acesso em 11/03/2018.

Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Este documento diz que os Planos de Curso, coerentes com os respectivos projetos político pedagógicos, são submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos correspondentes Sistemas de Ensino, contendo obrigatoriamente, no mínimo:

I - identificação do curso; II - justificativa e objetivos; III - requisitos e formas de acesso; IV - perfil profissional de conclusão; V - organização curricular; VI - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; VII - critérios e procedimentos de avaliação; VIII - biblioteca, instalações e equipamentos; IX - perfil do pessoal docente e técnico; X - certificados e diplomas a serem emitidos. (BRASIL-Resolução CNE/CEB nº 06/2012, Art.20).

A respeito da organização curricular, compreendida como um dos principais itens dos Planos de Curso, esta deve explicitar:

I - Componentes curriculares de cada etapa, com a indicação da respectiva bibliografia básica e complementar; II - orientações metodológicas; III - prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos ambientes de aprendizagem; IV - estágio profissional supervisionado, em termos de prática profissional em situação real de trabalho, assumido como ato educativo da instituição educacional, quando previsto. BRASIL-Resolução CNE/CEB nº 06/2012, Art.20).

No caso das reuniões de planejamento para organização coletiva dos Planos de Curso, realizadas em Curitiba, e das quais participamos nos anos 2015, um fato complicador tem sido a falta de profissionais das áreas que compõem a Base Comum do currículo (Matemática, Filosofia, Sociologia, Português, Espanhol, Inglês) que também estão presentes nos Cursos Subsequentes e Integrados, pois nos momentos em que presenciamos esses debates na SEED-PR estavam em discussão ambas as matrizes curriculares.

Naquela ocasião, citamos o ano de 2015, aqueles professores dos Cursos Profissionais que possuíam formação específica, segunda graduação e/ou Licenciatura fizeram a defesa de campo das suas áreas. Já as áreas de conhecimento ou as disciplinas que não tinham representantes, sofreram com a supressão de disciplinas e ou carga horária. O problema é que cada espaço “perdido”, em geral por áreas de

fundamentos ou das Ciências Humanas, vai dando espaço para mais disciplinas da área “técnica”. Em geral, nessas reuniões de planejamento estão presentes mais professores dessas áreas mais “técnicas”.

Se a Educação Profissional e Tecnológica no Paraná está baseada numa concepção político pedagógica que deve articular o trabalho, a cultura e a ciência, era de se esperar que esses profissionais, conhecedores dessa concepção, propusessem uma matriz curricular que articulasse todos estes aspectos. Afinal, como pontuam as Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos (2006).

No entanto, o que se viu na prática nessas reuniões de elaboração dos Planos de Cursos foi apenas a defesa de campo, entenda-se por essa defesa ampliar apenas a quantidade de aulas de sua própria disciplina na matriz, ou ainda aumentar a quantidade de conteúdos específicos daquela área de conhecimento dentro dos ementários das disciplinas obrigatórias do curso. Pouco se notou de preocupação mais político-pedagógica alargada, preocupada com o perfil dos estudantes que se queria formar ou com a articulação do trabalho, da cultura e da ciência no caminho da formação politécnica.

Sobre a definição do perfil do profissional dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 diz;

O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 06/2012, Art.17).

A redação do Artigo 17º esclarece os fundamentos para a definição do perfil do profissional dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Artigo 22, que inserimos a seguir, fala das competências para a elaboração desse perfil pela instituição educacional, dentro do que a referida Resolução chama de passos no seu planejamento;

A organização curricular dos cursos técnicos de nível médio deve considerar os seguintes passos no seu planejamento: [...] III - definição do perfil profissional de conclusão do curso, projetado na identificação do itinerário formativo planejado pela instituição educacional, com base nos itinerários de profissionalização claramente identificados no mundo do trabalho, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos; (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 06/2012, Art.22).

É evidente que quando se fala de adequação ou reformulação curricular se fala em campos de disputa. Dentre esses processos de disputa, recordamos que em uma das ocasiões de elaboração dos Planos de Curso em Curitiba em 2015, fomos a única representação como profissional formado em Ciências Sociais, responsabilizando-nos pela defesa da manutenção das duas disciplinas com teor sociológico, a saber: Fundamentos do Trabalho e Fundamentos Sociológicos das Organizações.

A disciplina “Fundamentos do Trabalho”, presente em todos os cursos do estado do Paraná, ora no primeiro semestre, ora no último semestre, com ementa unificada, foi uma das facetas dessa disputa. Lembramos que quando foi alterado o conteúdo “ideologia” para o conteúdo “ideologia em Marx”, isso gerou bastante aborrecimento aos professores de outras áreas presente em 2015.

Vemos a mudança como positiva porque enquanto profissional da área, presenciamos várias vezes nos cursos técnico-profissionais, o conteúdo “ideologia” sendo até mesmo confundido com fundamentos do empreendedorismo, ignorando sua base emancipatória e crítica da realidade do mundo do trabalho. Ao relacionar o conteúdo “ideologia” com os fundamentos da “empregabilidade” ou da “polivalência”, ao contrário, o docente corre o risco de enaltecer as adaptações não críticas relativas ao mercado de trabalho e ao empreendedorismo, como versa as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Profissional (2006, p. 15).

Assumir esta concepção implica entender que a Educação Básica de nível médio, tomada como direito social universal de todo cidadão, é indissociável da formação profissional para acompanhar as mudanças da base técnica e, assim, aponta para além de uma formação como adaptação às demandas do mercado e do capital e dos padrões da “empregabilidade” ditados pela anunciada “sociedade do conhecimento”.

Para a elaboração do Plano de Curso de Recursos Humanos, enfrentamos esse debate com a defesa da disciplina de “Fundamentos Sociológicos das Organizações”. Nossa luta inicial foi para que o termo “das organizações” fosse retirado da ementa e da nomenclatura da disciplina. Essa luta não rendeu frutos. Percebendo o número expressivo de profissionais da área de Administração presente, lutou-se para que ela não fosse suprimida dos Planos de Curso.

Acreditamos que isso ocorra talvez por falta de conhecimento específico na área de Sociologia/Ciências Sociais. Por isso, fazemos aqui a defesa da inserção de disciplinas desse campo sociológico, assim como a inserção de conteúdos nos ementários das disciplinas obrigatórias, a fim de conseguirmos, por exemplo, dar mais organicidade à concretização do trabalho como princípio educativo, como o princípio de politecnicidade que é expresso nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Profissional (2006, p. 15);

[...] a partir de 2003, a política estabelecida para a Rede Estadual iniciou não somente a retomada da oferta pública e gratuita da formação para o trabalho, mas, também, passou a assumir a concepção de ensino e currículo em que o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia constituem fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados e assegurados, na perspectiva da escola unitária e de uma educação politécnica.

Abaixo, listamos o atual Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, organizado por eixos tecnológicos, conforme recomendam as diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 06/2012. Também porque ele nos auxiliará a pensar na relação entre os elementos pesquisados nos Planos de Curso com os perfis profissionais desses sujeitos para os quais esses planejamentos estão sendo efetuados;

O Ministério da Educação manterá atualizado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos organizado por eixos tecnológicos, para subsidiar as instituições educacionais na elaboração dos perfis profissionais de conclusão, bem como na organização e no planejamento dos cursos técnicos de nível médio e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio. § 1º A atualização regular do Catálogo deve ser realizada de forma participativa, em regime de colaboração com as redes, instituições e órgãos especificamente voltados para a Educação Profissional e Tecnológica, representados pela Comissão Executiva Nacional do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CONAC), ou similar [...] RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012 Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 06/2012, Art.19).

Para entender como se dá a construção do Plano de Curso dos diferentes eixos tecnológicos, segundo Machado (2010, p. 102) é preciso partir das observações entre os eixos e suas tecnologias relacionadas, conforme o quadro 12 abaixo:

Quadro 12: Eixos Tecnológicos e suas Matrizes Tecnológicas

EIXOS TECNOLÓGICOS	MATRIZES TECNOLÓGICAS
Ambiente, Saúde e Segurança	Tecnologias associadas à melhoria da qualidade de vida, à preservação e utilização da natureza, ao suporte e à atenção à saúde.
Apoio Educacional	Tecnologias de apoio pedagógico e administrativo de instituições educacionais.
Controle e Processos Industriais	Tecnologias associadas aos processos mecânicos, eletroeletrônicos e físico-químicos, à gestão da qualidade e produtividade.
Gestão e Negócios	Tecnologias associadas à organização da produção e do trabalho, gestão da qualidade, produtividade e competitividade das organizações.
Hospitalidade e Lazer	Tecnologias relacionadas aos processos de recepção, viagens, eventos, serviços de alimentação, bebidas, entretenimento e interação.
Informação e Comunicação	Tecnologias relacionadas à comunicação e processamento de dados e informações.
Infraestrutura	Tecnologias relacionadas à construção civil e ao transporte.
Militar	Tecnologias relacionadas à segurança, à defesa, à infraestrutura e aos processos inerentes à formação do militar.
Produção Alimentícia	Tecnologias relacionadas ao beneficiamento e industrialização de alimentos e bebidas.
Produção Cultural e Design	Tecnologias relacionadas às representações, linguagens, códigos e projetos de produtos, mobilizadas de forma articulada às diferentes propostas comunicativas aplicadas.
Produção Industrial	Tecnologias relacionadas aos processos de transformação de matéria-prima, substâncias puras ou compostas, integrantes de linhas de produção específicas.
Recursos Naturais	Tecnologias relacionadas à produção animal, vegetal, mineral, agrícola e pesqueira.

Fonte: Eixos Tecnológicos e Respectivas Matrizes Tecnológicas (ano)³¹

³¹ Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1458/1090>. Acesso em 11/03/2018.

As diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 recomendam que tanto a elaboração dos Planos de Curso quanto a atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos sejam realizadas de forma democrática e participativa, envolvendo todos os profissionais da educação nesse processo.

Já no quadro 13, logo abaixo, comparação entre os eixos tecnológicos e suas matrizes tecnológicas com as atividades do CNAE (Cadastro Nacional de Atividades Econômicas), de 1998. Nesta rápida interface, percebemos que esses eixos tecnológicos, pensados em 2012, fazem referências diretas com estas atividades econômicas, ou seja, a força de trabalho é qualificada de acordo com estes pressupostos, ficando de fora apenas serviços domésticos. É clara aqui a subsunção das políticas educacionais para a qualificação profissional às demandas das atividades econômicas em questão.

É bastante clara a subsunção das políticas educacionais para a qualificação profissional às atividades econômicas em questão, desenvolvidas para atender uma dada demanda produtiva e a qualificação por setores econômicos.

QUADRO 13: Eixos Tecnológicos X CNAE/1998

	ATIVIDADES CNAE	EIXO TECNOLÓGICO	MATRIZES TECNOLÓGICAS
As três primeiras seções- A, B e C- referem-se às atividades exercidas com base nos recursos naturais : terra (Agropecuária, Silvicultura e Exploração Floresta~, água (Pesca) e recursos minerais (Extrativa minera~.	A- Agricultura, pecuária, silvicultura e exploração florestal B- Pesca C- Indústrias extrativas	<ul style="list-style-type: none"> Recursos Naturais Produção Alimentícia 	<ul style="list-style-type: none"> Tecnologias relacionadas à produção animal, vegetal, mineral, aquícola e pesqueira. Tecnologias relacionadas ao beneficiamento e industrialização de alimentos e bebidas.
Seguem-se três seções- D, E e F- referentes à produção de mercadorias/bens obtidos por processos de transformação, montagem, tratamento e construção, como a produção manufatureira, a produção e distribuição de água, gás e energia elétrica e a construção.	D -Indústria de transformação E - Produção e distribuição de eletricidade, gás e água F- Construção	<ul style="list-style-type: none"> Controle e Processos industriais; 	<ul style="list-style-type: none"> Tecnologias associadas aos processos mecânicos, eletroeletrônicos e físico-químicos, à gestão da qualidade e produtividade. Tecnologias

		<ul style="list-style-type: none"> • Produção Industrial; 	<p>relacionadas aos processos de transformação de matéria-prima, substâncias puras ou compostas, integrantes de linhas de produção específicas.</p>
<p>A seção G reúne todas as formas de comercialização de mercadorias e reparação de veículos automotores, objetos pessoais e domésticos.</p>	<p>G - Comércio; reparação de veículos automotores, objetos pessoais e domésticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura 	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologias relacionadas à construção civil e ao transporte.
<p>As seguintes- H, I, J, K, L, M, N e O- organizam as atividades dos serviços, serviços mercantis e não-mercantis, financeiros e não-financeiros, voltados às empresas ou às famílias; cinco seções referem-se a serviços específicos: alojamento e alimentação (H), transporte, armazenamento e comunicações (I), intermediação financeira (J), administração pública, defesa e seguridade social (L), educação (M) e saúde e serviços sociais (N); e duas reúnem serviços variados: atividades imobiliárias, aluguéis e serviços às empresas (K) e outros serviços coletivos, sociais e pessoais (O); os serviços especializados para uso de determinada atividade espalham-se por todas as seções, tratados juntamente com a atividade usuária.</p>	<p>H - Alojamento e alimentação I - Transporte, armazenagem e comunicações J - Intermediação financeira K - Atividades imobiliárias, aluguéis e serviços prestados às empresas L - Administração pública, defesa e seguridade social M - Educação N - Saúde e serviços sociais O - Outros serviços coletivos, sociais e pessoais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio Educacional • Gestão e Negócios • Hospitalidade e Lazer • Informação e Comunicação • Ambiente, Saúde e Segurança • Produção Cultural e 	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologias de apoio pedagógico e administrativo de instituições educacionais. • Tecnologias associadas à organização da produção e do trabalho, gestão da qualidade, produtividade e competitividade das organizações. • Tecnologias relacionadas aos processos de recepção, viagens, eventos, serviços de alimentação, bebidas, entretenimento e interação. • Tecnologias relacionadas à comunicação e processamento de dados e informações. • Tecnologias associadas à melhoria da qualidade de vida, à preservação e utilização da natureza, ao suporte e à atenção à saúde • . Tecnologias relacionadas às representações, linguagens, códigos e projetos de produtos, mobilizadas de forma articulada

		Design	às diferentes propostas comunicativas aplicadas.
As duas últimas seções- P e Q- referem-se a atividades que, por suas especificidades, não podem ser tratadas em conjunto com outras: os serviços domésticos remunerados exercidos no âmbito das famílias e as atividades exercidas em enclaves extraterritoriais.	P - Serviços domésticos Q - Organismos internacionais e outras instituições extraterritoriais	• Militar	• Tecnologias relacionadas à segurança, à defesa, à infraestrutura e aos processos inerentes à formação do militar.

Fonte: Próprio autor

Sabemos que existem inúmeras pesquisas sobre essa temática podemos da Educação Técnico-profissional subsequente, mesmo cientes de que, por vezes, elas são negligenciadas e deixadas de lado na construção das políticas públicas educacionais. Mas, aqui escrevemos não só como pesquisador, mas também como professor que atua na Educação profissional desde 2009.

Neste sentido, já recebemos vários alunos de vários cursos profissionais no Paraná, especialmente nas escolas localizadas no município de Ibiporã, tanto na modalidade integrada quanto na modalidade subsequente. Podemos observar que muitos deles têm o “desejo” de se tornarem seus próprios “patrões”. Porém, a grande maioria não consegue, ou quando consegue, faz essa inserção de maneira precarizada, em pequenos negócios abertos sem estrutura e com pouca renda, ou via terceirização, com ganhos pouco expressivos no final.

Esses estudantes dos Cursos Profissionais são “bombardeados” por um imaginário de uma sociedade que valoriza o empreendedor, como alguém de êxito. Poucos conseguem se perceber como sujeitos histórico-sociais no meio dessa grande roda. Esta não percepção facilita a amplitude do grande capital, que dificulta a inserção destes trabalhadores neste mercado, tornando-os subempregados, terceirizados, mercadorias de onde é mais fácil extrair a mais valia.

Deste modo, este estudo tenta evidenciar as problemáticas da defesa de um princípio como o empreendedorismo no contexto educacional, sobretudo quando essa defesa é feita sem contextualização crítica, criando uma penumbra sobre as condições de trabalho e acerca da desregulamentação das leis trabalhistas em prol da burguesia.

Não seria o papel da educação emancipar o cidadão para que possa entender o contexto de exploração e da precarização no qual está inserido? Conscientizando-os, buscamos tornar este contexto de amarras mais brando, já que a revolução ainda é bastante utópica em tempos de capitalismo financeiro, pois como a DCE-Ed. Profissional (2008, p. 21):

Tomar como ponto de partida a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, implica adotar o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de Educação Profissional.

As grandes corporações dão as regras dentro da política nacional e internacional, e no campo educacional não é diferente. Este contexto de enxugamento do quadro de funcionários, na busca por trabalhadores mais flexíveis e polivalentes, serve apenas para ampliar a exploração da mão de obra da classe trabalhadora. A ideologia dominante, por meio da inserção de princípios neoliberais no currículo, contribui para mascarar esse processo, tornando o trabalhador responsável pela sua própria empregabilidade, pelo seu processo de admissão/demissão, fazendo-o aceitar que não estava qualificado o bastante para ocupar determinadas posições.

Neste contexto, os cursos profissionais e tecnológicos deveriam servir para qualificar e inserir os estudantes neste mundo do trabalho, porém de forma consciente, mostrando-os meios de transformar suas realidades desiguais, fazendo-os perceber essas amarras a que estes estão submetidos. Só assim, posteriormente, entenderão a luta maior e unificada dos trabalhadores, por melhores salários e melhores condições de trabalho, conseqüentemente de vida. Deste modo, se verão parte desse processo de mudança. Numa proposição mais progressista em relação a esta questão, as “Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos” expressam uma concepção que toma o sujeito como a centralidade no processo formativo e não o mercado de trabalho.

O rompimento com a formação restrita para o mercado de trabalho é necessário para que haja um novo ordenamento social, assegurando-se assim uma formação ampla, compreendendo-se as relações sociais subjacentes a todos os fenômenos e a relação entre conhecimentos gerais

e específicos, sob os eixos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (PARANÁ-Diretrizes da Ed. Profissional, 2006, p.9).

Porém, na contramão desses pressupostos, o que temos visto ampliar é a inserção acrítica do empreendedorismo como salvação do trabalho e como transformação de uma sociedade de “patrões”. A SEED - Secretaria de Educação do Estado do Paraná, por exemplo, acredita que uma das saídas possíveis para resolver os problemas do desemprego e da baixa qualificação dos trabalhadores está na inserção do ensino de empreendedorismo como disciplina na grade curricular do Ensino Fundamental e Médio em diversas escolas do Estado³².

Um exemplo dessa natureza, vemos no material “Parceria inédita entre o Sebrae/PR e a Secretaria de Estado da Educação (Seed) vai levar educação empreendedora a alunos do Ensino Fundamental II e Médio de escolas públicas do Estado, a partir de 2016.” Neste contexto, a gestora da linha Educação Empreendedora do Sebrae/PR, Rosângela Angonese, ressalta que “que o comportamento empreendedor deve ser estimulado em todas as fases do ensino, uma vez que se trata de um saber essencial para a inserção no mercado de trabalho”. (2018, s/p). É só um entre muitos exemplos que explicitam a parceria das políticas públicas educacionais com o SEBRAE e o estímulo empreendido pelo Sistema S na formação do comportamento empreendedor das juventudes, algo que ocorre de forma muito significativa em algumas escolas, especialmente de Ensino Profissional.

³² Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6284>. Acesso em 10/03/2018.

3. ANÁLISE DOCUMENTAL ACERCA DA PRESENÇA DO EMPREENDEDORISMO NOS PLANOS DOS CURSOS SUBSEQUENTES DO PARANÁ: O HIBRIDISMO DOS PRINCÍPIOS

A metodologia utilizada para detectar a presença ou não do empreendedorismo nos Planos dos Cursos Técnico-profissionais Subsequentes do Paraná foi a análise documental. Segundo May (2004) esta é uma metodologia bastante ampla, pois há uma fonte praticamente inesgotável de documentos à nossa disposição, como demonstra no fragmento abaixo:

Há uma ampla variedade de fontes documentais a nossa disposição para a pesquisa social. Os documentos, lidos como a sedimentação das práticas sociais, tem o potencial de informar e estruturar as decisões que as pessoas tomam diariamente e a longo prazo; eles também constituem leituras particulares dos eventos sociais. Eles nos falam das aspirações e intenções dos períodos aos quais se referem e descrevem lugares e relações sociais de uma época na qual podíamos não ter nascido ainda ou simplesmente não estávamos presentes. (MAY, 2004, p.205).

Desta forma, acreditamos que ao fazer uma pesquisa documental, estamos trabalhando a história e os atores sociais contidos nela, vozes de sujeitos que produziram essa história que se materializa nos documentos que analisamos. Conforme afirma May (2004), precisamos estabelecer relações constantes, neste caso pode ser com a história, ou com fatos analisados como parte de um evento. Mesmo sabendo que os documentos relacionados a esta história podem não ser auto evidentes, compreendemo-la como parte da maneira como a verdade é processada, como afirma ele:

Para realizar essa modalidade de análise, precisam ser estabelecidos problemas de relevância, alcance e relações entre os eventos. O meio para fazê-lo é utilizar a ideia de uma constante que pode, por exemplo, ser invocada para demonstrar o desdobramento gradual da história em termos do progresso. De fato, grande parte da história sobre a qual lemos é exatamente desse tipo. Entretanto, e se um evento é analisado sem invocar a sua relação com outros eventos como parte, por exemplo, do progresso da racionalização na direção de um suposto mundo melhor? Questionar a necessidade dessa maneira, requereria que nós víssemos os eventos, e logo os documentos a eles relacionados, não como auto evidentes, mas como parte das maneiras nas quais a verdade é processada. (MAY, 2004, p. 207).

Neste caminho de análise, que tomará a pesquisa documental como norte principal, escolhemos vinte Planos de Curso, todos vigentes no Ensino Técnico-profissional Subsequente no Estado do Paraná em 2018 e através deles queremos compreender onde, como e com que finalidades são inseridos conteúdos e/ou princípios diretos ou indiretamente relacionados com o empreendedorismo nas propostas de formação profissional dos estudantes de nível médio das escolas públicas da rede estadual. Iniciaremos por uma rápida contextualização da Educação Profissional no Estado do Paraná, a fim de visualizar melhor quem são esses sujeitos, pensados como público alvo dessas propostas político pedagógicas.

3.1 AS INTERFACES COM O EMPREENDEDORISMO NAS EMENTAS, JUSTIFICATIVAS DOS PLANOS DE CURSOS

No Curso Técnico em Administração, o empreendedorismo aparece bastante evidente em seu ementário, articulando saberes em uma disciplina específica do curso. Mas, estamos falando de um curso do eixo tecnológico de gestão. Assim, já é esperado que este traga em sua matriz disciplinas e conteúdos relacionados direta ou indiretamente com os princípios do empreendedorismo, por ser disciplinas presentes nas grades curriculares da educação superior, e por ser um conteúdo bastante caro a administração, e isto vai ecoar nos cursos onde os pressupostos em gestão aparecem mais fortemente, nosso estudo identifica o empreendedorismo nas ementas em alguns cursos técnicos do eixo tecnológico de Gestão: cursos técnicos em Administração, Contabilidade (curso não autorizado mais, pois o CRC - Conselho Regional de Contabilidade proibiu, apenas os já autorizados pelo CEE/Pr - Conselho Estadual de Educação do Paraná, estão em funcionamento).

Neste caso, encontramos o empreendedorismo como conteúdo tanto na ementa da disciplina obrigatória “Teoria Geral da Administração – TGA”, quanto na ementa da disciplina obrigatória “Comportamento Organizacional”. Nos dois casos, esse conteúdo está desdobrado em outros conteúdos correlatos, a saber: conceito de

empreendedorismo; características do empreendedor e empreendedorismo social. Há também menção ao empreendedorismo no curso de Contabilidade, mais especificamente na ementa da disciplina de “Fundamentos da Administração”. Este também é um dos cursos do eixo tecnológico de gestão.

Nos planos de cursos devem-se se articular saberes tecnológicos, com cultura e trabalho e com a base comum, formada pelas disciplinas, Português, Matemática, que podem até aparecer com outra nomenclatura, como por exemplo: Estatística Aplicada, Matemática Financeira, Matemática instrumental, Metodologia de Redação e Pesquisa, Prática Discursiva e Linguagens, vários cursos possuem em seu ementário, disciplinas que dão bases para outras, e ainda como versa os documentos sobre os conteúdos não apreendidos que devem contemplados de forma integradas como demonstra a Diretrizes da Educação Profissional do Paraná (2006) nos princípios da integração:

É preciso, pois, construir uma proposta que contemple: – a articulação entre conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho, contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, sóciohistóricos e das linguagens; (2006, p. 34).

Boa parte dos objetivos dos Planos de Cursos, relativos a cada área de conhecimento dos diferentes cursos, vem pronta da SEED/PR. Dentre os objetivos contidos nos Planos de Cursos em Nutrição, destacamos a preocupação em fornecer aos estudantes dos cursos profissionais um conjunto de experiências teórico-práticas na área de alimentação com a finalidade de consolidar o “saber fazer”.

V- OBJETIVOS a) Organizar experiências pedagógicas que levem à formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de intervir de maneira responsável na sociedade em que vivem. b) Oferecer um processo formativo que sustentado na educação geral obtida no nível médio assegure a integração entre a formação geral e a de caráter profissional. c) Articular conhecimentos científicos e tecnológicos das áreas naturais e sociais estabelecendo uma abordagem integrada das experiências educativas. d) Oferecer um conjunto de experiências teórico-práticas na área de alimentação com a finalidade de consolidar o “saber fazer”. (PARANÁ, SEED-DET- Plano de Curso em Alimentos, 2016, p.2).

Os itens “A, B, C” aparecem em todos os Planos de Cursos pesquisados. Percebe-se que os pressupostos desses três itens, que entre outras questões, abordam a

formação de sujeitos críticos e conscientes, a integração entre a formação geral e a formação de caráter profissional e a articulação dos conhecimentos científicos e tecnológicos numa abordagem integrada das experiências educativas, estão bastante relacionados à defesa do trabalho como princípio educativo, conforme explicitam as “Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos”, de 2006, questões estas que podem ser comprovadas com a citação do próprio documento.

O compromisso com uma Educação Profissional adequada aos interesses dos que vivem do trabalho implica desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas a teoria e a prática, contemplando sólida formação científica e a formação tecnológica de ponta, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sóciohistóricos. Isto significa que a proposta político-pedagógica terá como finalidade o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, o que vale dizer: contemplará no currículo, de forma teórico-prática, os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, tomados em sua historicidade. Desta forma, permitirá ao aluno dos cursos de formação profissional, com base na formação em nível médio, compreender os processos de trabalho e em suas dimensões científica, tecnológica e social, como parte das relações sociais. (PARANÁ, DCE-ED-PROF, 2006, p.24).

Já o item “D”, ou seja, “oferecer um conjunto de experiências teórico-práticas na área de alimentação com a finalidade de consolidar o ‘saber fazer’”, está presente nos Planos de Cursos de Alimentos, de Eletromecânica, de Eletrônica, de Eletromecânica, de Enfermagem, de Logística, de Mecatrônica, de Química, de Recursos Humanos e de Secretariado, trocando-se apenas a nomenclatura de cada curso na redação do objetivo. Este item, por sua vez, não tem relação com os princípios das “Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos”. Pelo contrário, traça interfaces diretas com um dos pilares trazidos pelo Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO, “Educação: Um tesouro a Descobrir”.

Aqui, levanta-se um dado relevante dessa análise. Ouvimos dizer várias vezes que os Parâmetros Curriculares Nacionais não são mais os materiais referenciais orientadores das propostas pedagógicas dos Cursos Profissionais Técnicos de Ensino Médio. Porém, o que vimos nesses Planos de Curso são muitas interfaces com os princípios desses documentos, afinal esses referendam os quatro pilares do Relatório “Educação: Um tesouro a Descobrir”.

É importante destacar, tendo em vista tais reflexões, as considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da Lei nº 9.394/96: a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. (BRASIL, PCNs-Bases Legais, 2000, p.14).

Para justificar a mudanças no ensino médio e as razões da reforma, o texto referencial que aparece, quase que de forma idêntica, nas orientações gerais de todas as áreas de conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), neste caso no texto “Bases Legais Humanas e suas Tecnologias Orientações Educacionais Complementares aos PCNs” (2002), vê-se a seguinte explicação;

[o texto] [...] procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira, tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude brasileira que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não qualificados, por causa da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços. (BRASIL, PCN+, 2002, p.8).

Acreditamos que a qualificação com bases nos propósitos do setor produtivo, sem se preocupar explicitamente com a consciência crítica do trabalhador, deixa bases para que este não se torne produtor da sua própria história, mas que se conforme com os desafios do processo de reestruturação produtiva, alicerçado nas bases flexíveis e na formação educacional aligeirada.

Não é possível comparar com cursos com formação aligeirada como o PLANFOR e o PNQ, pois estes Cursos Subsequentes, de modo bem diferenciado, possuem uma estrutura que variam de 1 a 2 anos de duração, de 800 a 1600 horas, com estágios curriculares obrigatórios ou não. Mas mesmo sendo cursos de longa duração, torna-se complicado quando estes focam mais os princípios do empreendedorismo do que nos objetivos em articular trabalho, cultura, tecnologia e ciência, como versa as DCNEPT-NM (2012, s/p) em seus princípios norteadores:

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

A relação entre o item D sobre o “saber fazer” com o item “A” que trata da relevância de propor experiências pedagógicas que levem a formação de sujeitos críticos e conscientes e transformadores de sua realidade, mostra, em partes, este hibridismo de concepções presentes nos documentos que orientam o planejamento e a elaboração dos currículos dos cursos profissionais. Basicamente em todos os Planos de Cursos os textos das justificativas são similares. Alguns poucos parágrafos mudam conforme a especificidade de cada área, como versamos abaixo:

A estruturação do Curso Técnico em Contabilidade visa o aperfeiçoamento na concepção de uma formação técnica que articule trabalho, cultura, ciência e tecnologia como princípios que sintetizem todo o processo formativo. O plano ora apresentado teve como eixo orientador a perspectiva de uma formação profissional como constituinte da integralidade do processo educativo. [...] Assim, os componentes curriculares integram-se e articulam-se garantindo que os saberes científicos e tecnológicos sejam a base da formação técnica e, ao mesmo tempo, ampliam as perspectivas do “fazer técnico” para que o aluno se compreenda como sujeito histórico que produz sua existência pela interação consciente com a realidade construindo valores, conhecimentos e cultura. (PARANÁ, SEED-DET- Plano de Curso em Contabilidade, 2016, p.2).

Na justificativa do Curso Técnico em Contabilidade, podemos ver uma clara alusão às características empreendedoras esperadas para a formação deste profissional, que deve desenvolver habilidades e criatividade, como ressalta o fragmento abaixo extraído diretamente do Plano de Curso.

Neste contexto, o desempenho satisfatório das funções dos departamentos administrativo, contábil e financeiro depende não apenas do método utilizado, mas, sobretudo, da compreensão clara da função que deve exercer, integrando conhecimentos técnicos, buscando desenvolver as habilidades pessoais e valores profissionais em um contínuo estímulo à inovação e a criatividade por meio de uma visão crítica e ética. (PARANÁ, SEED-DET- Plano de Curso em Contabilidade, 2016, p.2).

Neste caso fica bem explícito esta preocupação com questões comportamentais e com a formação de características pessoais, como criatividade, curiosidade, capacidade de resolver problemas, aceitar críticas, correr riscos, como vemos no texto base dos PCNs (2000)

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, PCNs-Bases Legais, 2000, p.11-12).

Já no Curso de Eletromecânica, além desse primeiro parágrafo, os parágrafos subsequentes, trazem algumas informações relevantes:

Assim, os componentes curriculares da base técnica se articulam com os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação no nível médio e se completam com a inclusão de disciplinas que subsidiam a compreensão do universo do trabalho e suas exigências. Os saberes científicos e tecnológicos integram-se e articulam-se como parte constitutiva da formação técnica. [...] A área de eletromecânica está presente de forma ativa em todos os processos industriais presente em várias etapas do processo produtivo, exercendo a condição de base para o perfeito funcionamento do sistema industrial. Por outro lado, as tecnologias eletromecânicas estão presentes no cotidiano de todas as pessoas. Assim, é uma área que demanda permanente atualização e apresenta uma crescente exigência de trabalhadores qualificados. (PARANÁ, SEED-DET- Plano de Curso em Eletromecânica, 2016, p.2).

A mesma inferência aparece no Curso de Eletrônica, conforme fragmento abaixo, aparecendo somente com a troca das nomenclaturas dos cursos Eletromecânica por Eletrônica:

A área de Eletrônica está de forma ativa em todos os processos industriais, presente em várias etapas do processo produtivo, exercendo a condição de base para o perfeito funcionamento do sistema industrial. Por outro lado, a Microeletrônica está presente no cotidiano de todas as pessoas. Assim, é uma área que demanda permanente atualização e apresenta uma crescente exigência de trabalhadores qualificados. (PARANÁ, SEED-DET- Plano de Curso em Eletrônica, 2016, p.2).

No curso de Eletrotécnica, podemos ver novamente os componentes criatividade, competência e ousadia, que ao nosso ver, são indicativos de competências requeridas nos empreendedores, como versamos no capítulo 2 deste estudo. Outra questão interessante, é que o objetivo do curso se articula mais com a área do que com

os trabalhadores que nela se inserem, ou seja, como se a especialização demandada para o setor produtivo em questão fosse mais importante do que a própria qualificação do trabalhador.

Como vemos no Plano de Curso a seguir, está muito presente a ideia de adaptação desse sujeito às inseguranças desse mercado de trabalho. Os PCNS (2000) também tratam dessa orientação;

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho (BRASIL, PCNs-Bases Legais, 2000, p.60).

Essa orientação fica evidente no Plano de Curso de Eletrotécnica.

Assim, os componentes curriculares da base técnica se articulam com os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação no nível médio e se completam com a inclusão de disciplinas que subsidiam a compreensão do universo do trabalho e suas exigências. Integram-se e articulam-se saberes científicos e tecnológicos como parte constitutiva da formação técnica e da construção civil. [...] As últimas décadas foram marcadas por um grande avanço tecnológico e científico, repercutindo na qualificação profissional e, conseqüentemente, na educação, trazendo significativas alterações no sistema de produção e no processo de trabalho. Estas circunstâncias atuais exigem um trabalhador preparado para atuar com competência, criatividade e ousadia, diante do atual cenário econômico e as tecnologias envolvendo Eletrotécnica estão presentes no cotidiano de todas as pessoas. Assim é uma área que demanda permanente atualização e apresenta uma crescente exigência de trabalhadores qualificados. (PARANÁ, SEED-DET- Plano de Curso em Eletrotécnica, 2016, p.2).

Neste contexto do fragmento acima, podemos perceber claramente um movimento que se inicia na década de 1970 do século passado da reestruturação produtiva, além da microeletrônica que passa a trazer um contexto diferente, mais informacional, demandando outro tipo de trabalhador e conseqüentemente de qualificação, mais voltada aos objetivos dos arranjos produtivos que se instalam nesse contexto no Brasil, mesmo período que o Sistema S, ganha bastante força. Vemos que esta orientação também está presente nos PCNs.

O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo [...] Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social (BRASIL, PCNs-Bases Legais, 2000, p.11).

Já no curso de Enfermagem temos uma proposta um pouco diferente na sua justificativa, porém nos objetivos utilizou “saber fazer”. De modo que o primeiro e o segundo parágrafos se coadunam aos demais cursos até aqui pesquisados. Porém, os demais textos fazem alusão às juventudes concebendo esse Curso Técnico como “possibilidade” e “oportunidade” para aqueles que não foram para o ensino superior.

Uma parcela da população jovem que concluiu o ensino médio e que não escolheu ou logrou continuar seus estudos a nível superior e que pretende ingressar no mundo do trabalho com uma capacitação que lhe amplie as possibilidades tem no Curso Técnico em Enfermagem, Subsequente, a oportunidade de fazê-lo a partir de uma proposta curricular que responde às exigências de formação para as novas demandas na área da saúde. (PARANÁ, SEED-DET Plano de Curso em Enfermagem, 2016, p.2).

Outra questão bastante interessante é curso técnico em Enfermagem como uma atividade profissional que vai de encontro aos anseios da população que se utiliza do SUS – Sistema Único de Saúde, fazendo uma interação social com áreas de extrema carência de profissionais e mais, com um cunho de formação social, como versamos abaixo:

O curso foi estruturado de forma que ao final do 3º semestre possa-se conceder a certificação intermediária de Auxiliar de Enfermagem já que o conjunto de disciplinas e estágios realizados até então lhe propiciam condições de exercer esta atividade profissional. A área da saúde ao democratizar-se com ampliação de cobertura pelo Sistema Único de Saúde e pela introdução de programas de proteção especial a diversos segmentos da população, bem como pela ampliação do Programa Saúde da Família requisita cada vez mais profissionais qualificados e impõe permanente atualização. (PARANÁ, SEED-DET- Plano de Curso em Enfermagem, 2016, p.1).

No Curso Técnico em Informática o primeiro parágrafo é igual aos demais, porém do segundo em diante, vemos algumas mudanças interessantes para nossa análise. Sabe-se da relevância do advento da microeletrônica e, posteriormente, da Informática no processo de reestruturação produtiva. Neste caso, acompanhando esse contexto, parte do objetivo do curso está presente a reflexão sobre a disseminação da informática como um bem comum ao ser humano e a inclusão digital como um de seus pressupostos, como um serviço prestado a comunidade onde está inserido o referido curso e não apenas como apêndice aos arranjos produtivos.

A organização dos conhecimentos, no Curso Técnico em Informática enfatiza o resgate da formação humana no qual o estudante, como sujeito histórico, produz sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa. A área de informática está no cotidiano do trabalho em todos os setores econômicos e presente em várias etapas do processo produtivo, do comércio e dos serviços exercendo a condição de base para o perfeito funcionamento do sistema. Por outro lado, a informática está presente no cotidiano de todas as pessoas. Assim é uma área que demanda permanente atualização e apresenta uma crescente exigência de trabalhadores qualificados. O uso da informática disseminou-se nos últimos anos, criando a necessidade de profissionais de diversos níveis com capacidades para criar, especificar e manter funcionando sistemas computacionais de tamanhos e características variadas. Nesse contexto é que os profissionais de nível técnico na área de informática são importantes na disseminação e popularização da mesma. (PARANÁ, SEED-DET- Plano de Curso em Informática, 2016, p.2).

No curso técnico em Logística, da mesma forma, as justificativas são iguais, apenas o último parágrafo se diferencia, buscando atender as especificidades do curso, porém sem nenhuma correlação com o mundo do trabalho e com o trabalhador, apenas focando na importância da qualificação para o mercado do trabalho, embora até traga este debate do mundo do trabalho de forma bastante controversa, como vê-se abaixo:

O Curso Técnico em Logística atende a necessidade da demanda do mundo do trabalho na perspectiva de planejamento, execução, controle de fluxo e armazenamento de forma eficiente. (PARANÁ, SEED-DET- Plano de Curso Técnico em Logística, 2016, p.02).

O Curso Técnico em Mecatrônica parece se alinhar aos outros do mesmo Eixo Tecnológico, como a Eletrônica e a Eletromecânica. As justificativas são bastante técnicas e, na maioria das vezes, em prol do arranjo produtivo, destacando atitudes

esperadas dos futuros profissionais, para o bom desempenho na função, orientação essa que também conversa com os princípios dos PCNs que dizem;

[...] a organização curricular do Ensino médio deve ser orientada por alguns pressupostos indicados a seguir: [...] reconhecimento de que a aprendizagem mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais. (BRASIL, PCNs-Bases Legais, 2000, p.74).

O texto do Curso Técnico em Mecatrônica parece confundir um pouco o entendimento sobre mundo do trabalho, o que para nossa análise parece estar tratando do mercado de trabalho, pois utiliza o mundo do trabalho em um conceito bastante estreito, tomando-o enquanto arranjos produtivos, e formação para exercer atividades nas empresas daqueles ramos em que estão se formando, sem pensar que o ser humano por traz do aluno, precisa contemplar o processo mais macro, observando e alterando se possível as condições objetivas que estão posta para além do simples adestramento, mas para a sociedade onde vive.

Nessa perspectiva, o Estado do Paraná está redirecionando sua prática educativa para se adequar ao novo contexto, visando ao desenvolvimento de conhecimentos e atitudes que auxiliem aos alunos a melhor se relacionarem com as exigências presentes hoje na sociedade, condição básica para favorecer a convivência social responsável, crítica, humanizada e ao mesmo tempo, poderem engajar-se no mundo do trabalho. O Curso Técnico em Mecatrônica sustenta-se em três pilares: mecânica, tecnologia da informação e eletrônica, assim, justifica a oferta do curso, tendo em vista que o Estado do Paraná tem se destacado no setor industrial, propiciando o surgimento de novas oportunidades nessa área. (PARANÁ, SEED-DET- Plano de Curso em Mecatrônica, 2016, p.2).

Já o Curso Técnico de Meio Ambiente não postula sobre o mercado, mas sobre as questões da sustentabilidade, de biodiversidade e de esgotamento dos recursos naturais, como no fragmento abaixo:

O estudo sobre: as áreas rurais e urbanas ocupadas, a sustentabilidade, a exploração, os impactos ambientais, o consumo, os conflitos ambientais, a biodiversidade, a sobrevivência das espécies, o esgotamento dos recursos naturais, propiciam mudanças de postura almejadas e pautadas em princípios da sustentabilidade. (PARANÁ, SEED-DET- Plano de Curso em Técnico em Meio Ambiente, 2016, p.02).

No curso de Contabilidade a organização da proposta objetiva a formação de técnicos capazes de gerir, produzir e analisar informações contábeis, assim como participar ativamente no processo de gestão das organizações, sejam elas empresas públicas, privadas ou do terceiro setor, atendendo as expectativas do mundo do trabalho. Sobre o princípio da integração, as Diretrizes Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no âmbito federal (2012, p. 2) estabelece em seu capítulo II, art. 6º, item III e IV, a correlação entre trabalho como princípio educativo, articulando saberes específicos para a posterior intervenção social:

III- trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

Esta justificativa contradiz, o próprio Plano de Curso Técnico em Contabilidade, na qual está inserida, onde um dos principais princípios norteadores do documento é o da integração. Neste sentido a Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelece os princípios norteadores em seu art. 6º parágrafo III, trazendo o trabalho como princípio educativo, como já foi exposto nos capítulos anteriores, e quanto a isto, podemos identificar em todos os cursos pesquisados, a partir do plano de curso nas orientações metodológicas, que versam quanto aos princípios como estabelece a resolução federal nas DCN-ETNM - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012).

E também nas Diretrizes da Educação Profissional do Paraná (2006), que mesmo anterior a esta, já se coadunava com a lei federal, portanto identificamos que quanto aos princípios em que se fundamentam os planos de cursos pesquisados, verificamos que em relação ao trabalho enquanto princípio educativo, todos trazem esses pressupostos, assim como o de politecnia; e ainda quanto ao princípio da integração, que também aparece em todos os planos de cursos pesquisados, como versa este fragmento extraído de um dos planos de cursos pesquisados:

A integração é o princípio norteador da práxis pedagógica na Educação Profissional e articula as dimensões disciplinar e interdisciplinar. Disciplinar significa os campos do conhecimento que podemos reconhecê-los como sendo os conteúdos que estruturam o currículo – conteúdos estruturantes. (PARANPA, SEED-DET- Plano de Curso em Técnico em Meio Ambiente, 2016, p.33).

Para nossa análise, os aspectos abaixo são comuns em todos os planos de cursos, e devem ser preenchidos pela escola, e nos chamam a atenção alguns pontos a saber: como o aproveitamento de estudos:

DO APROVEITAMENTO DE ESTUDOS (somente no subsequente) - b) Solicitação e Avaliação (deverá estar aprovado no Regimento Escolar) (PARANÁ, SEED-DET- Plano de Curso em Técnico em Meio Ambiente, 2016, p.45).

Esta realidade pode não existir em todas as escolas, pois estas muitas vezes não sabem como tratar de forma diferente o aluno com especificidades diferentes como os do curso técnico subsequente, que em sua maioria são adultos, acima dos 25 anos como já demonstramos no capítulo quatro deste estudo, muitas vezes os estudantes fazem dois ou três cursos profissionalizantes na sequência (experiência empírica do autor ao longo dos nove anos enquanto professor da Educação Profissional), e no mesmo eixo tecnológico, fazendo e refazendo as mesmas disciplinas todas as vezes, por ser um processo trabalhoso, cria-se alguns entraves, mesmo sendo um procedimento ordinário, concedido pela lei acima, para tanto o trâmite burocrático proposto pela Mantenedora é bastante extenso, o aproveitamento é permitido pela DCN-ETNM (2012, p. 2) em seu Art. 3º parágrafo 3º dispõe:

Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

Porém, segundo os Planos de Cursos, pesquisados este deve estar contemplado no regimento escolar, o que em nossa análise não conseguiremos saber, pois não fizemos estudos de casos de cada Planos de Cursos articulados aos regimentos de cada escola, mas pela experiência empírica deste pesquisador, há uma certa resistência, em fazê-lo, pois os Planos de Cursos estabelecem alguns critérios

- O interessado deverá solicitar o aproveitamento de estudos mediante preenchimento de requerimento na Instituição de Ensino em que estiver matriculado, considerando o perfil profissional do respectivo curso técnico de nível médio e a indicação dos cursos realizados, anexando fotocópia de comprovação de todos os cursos ou conhecimentos adquiridos. • A direção da Instituição de Ensino deverá designar uma comissão de professores, do curso técnico, para análise da documentação apresentada pelo aluno e, posterior, emissão de parecer. • Havendo deferimento, a comissão indicará os conteúdos (disciplinas) que deverão ser estudados pelo aluno a fim de realizar a avaliação, com data, hora marcada e professores escalados para aplicação e correção. • Para efetivação da legalidade do aproveitamento de estudos será lavrada ata constando o resultado final da avaliação e os conteúdos aproveitados, na forma legal e pedagógica. (PARANÁ, SEED-DET- Plano de Curso em Técnico em Meio Ambiente, 2016, p.46).

De forma que a escola, muitas vezes, não está preparada para tratar de forma diferente o aluno com especificidades diferentes como os do curso técnico subsequente, que em sua maioria são adultos, acima dos 25 anos. Como já demonstramos no capítulo quatro deste estudo, muitas vezes os estudantes fazem dois ou três cursos profissionais na sequência, e no mesmo eixo tecnológico, fazendo e refazendo as mesmas disciplinas todas as vezes. Por ser um processo trabalhoso, cria-se alguns entraves, mesmo sendo um procedimento ordinário, concedido pela lei na esfera federal, conforme o exposto acima.

Há uma deliberação do CEE-PR que determina em seu artigo 52, que esteja contemplado no Projeto Político Pedagógico e ainda no Regimento como dito acima:

Art. 52. A instituição de ensino poderá aproveitar estudos, mediante avaliação de competências, conhecimentos e experiências anteriores, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão do respectivo Curso Técnico de Nível Médio e tenham sido adquiridos: I – no Ensino Médio; II – em habilitações profissionais e etapas ou módulos em nível técnico regularmente concluídos nos últimos cinco anos em outros cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio; III – em cursos destinados à formação inicial e continuada ou qualificação profissional de, no mínimo, 160 horas de duração, mediante avaliação específica; IV – em outros cursos de Educação profissional e Tecnológica, inclusive no trabalho, por outros meios informais ou até mesmo em cursos superiores de graduação, mediante avaliação do estudante; V – por reconhecimento, em processos formais de certificação profissional, realizado em instituição devidamente credenciada pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino ou no âmbito de sistemas nacionais de certificação profissional; VI – em outros países. Parágrafo único. A Avaliação, para fins de aproveitamento de estudos será realizada conforme

critérios estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico, no Plano de Curso e no Regimento Escolar. FONTE

Por fim, entendemos que o Plano de Curso é a materialização das políticas curriculares em nível federal e estadual, e que em boa parte dos cursos estão de acordo tanto com as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Estaduais, porém podemos identificar um hibridismo de concepções, principalmente nas partes para que a escola preencha. Por exemplo, percebe-se uma recorrência muito forte às questões comportamentais e, às vezes, até psicologizantes, em detrimento aos conteúdos e à formação crítica dos estudantes. Outra relação que vemos com os PCNs (2000);

É sintomático que, diante do desafio que representam essas aprendizagens, se assista a uma revalorização das teorias que destacam a importância dos afetos e da criatividade no ato de aprender. A integração das cognições com as demais dimensões da personalidade é o desafio que as tarefas de vida na sociedade da informação e do conhecimento estão (re)pondo à educação e à escola. (BRASIL, PCNs-Bases Legais, 2000, p.59).

Este hibridismo, tem a ver com duas coisas em nossa opinião. Primeiro, o desconhecimento dos documentos oficiais e da concepção que se quer dos Cursos Profissionais, não conhecem os diferentes pressupostos do trabalho como princípio educativo, politecnicidade e integração, lembrando que muitos docentes que atuam na rede pública, podem não ter cursos de Licenciatura, embora aos profissionais do quadro próprio do Magistério – QPM o governo da época (que ano?), exigiu com pena de exoneração no prazo do estágio probatório que é de três anos aos que passaram nos concursos realizados em 2004 e 2007, que fizessem uma Complementação Pedagógica, para ter a Licenciatura na área específica do concurso, e de fato o próprio governo junto as IES – Instituição de Ensino Superior, ofereceu estes cursos com duração de um ano, aos docentes.

Em segundo lugar, é feito de forma deliberada, pois não concordam com a concepção de Educação Profissional emancipadora e formadora de um cidadão autônomo, tanto para exercício no mundo do trabalho quando na sociedade em que vive,

questionando as diferentes ideologias presentes no documento, que por vez pode não se coadunar com a de quem está preenchendo os dados dos documentos.

E não podemos deixar de dizer que os termos e orientações empreendedoras propagadas em documentos como os PCNs (2000), são estrategicamente sedutoras. O problema é que se esses docentes não tiverem uma formação crítica e sólida, pouco perceberão os princípios que estão por detrás dessas terminologias. É o caso da ideia da estética da sensibilidade, como vemos abaixo.

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente. (BRASIL, PCNs-Bases Legais, 2000, p.62).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para respondermos à pergunta norteadora desta dissertação, se existe ou não articulação possível da educação profissional e Empreendedorismo, percorremos caminhos históricos, legais e políticos, tendo como pano de fundo nossa compreensão sobre o modo de produção capitalista e sua relação com os trabalhadores a partir de uma perspectiva da Qualificação Profissional, lembrando que esta questão está diretamente relacionada ao tipo de trabalhador que o mercado espera e como as políticas públicas contribuem para estas demandas dos arranjos produtivos.

Em um contexto onde o trabalhador se transformou em recursos humanos graças ao Taylorismo/Fordismo, a expansão do modo de produção capitalista, o fim do *well fare state*, o avanço da campanha neoliberal, a substituição da base microeletrônica para o microprocessador, de reestruturação produtiva e a fuga de capitais para contextos com menor regulação, do trabalho formal para informalidade, terceirizações e substituições do emprego por trabalho, de crescimento através da abertura econômica, as políticas de educação também mudam.

O problema é não se preocupar em conscientizá-los desses contextos e prejuízos aos direitos dos trabalhadores e sim enxergá-los como força de trabalho que deve se adequar aos novos tempos de produção flexível, com certas competências e habilidades, voltada á desmobilizá-los enquanto coletivo, focando nas suas características psicológicas.

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. (BRASIL, PCNs-Bases Legais, 2000, p.11).

Desta maneira, a qualificação do trabalhador é tratada enquanto políticas públicas por vários e diversos governos, que criaram os mais diversos programas educacionais para a formação do trabalhador. A Educação Profissional sempre foi a

grande aposta das políticas públicas para promover um processo de qualificação em massa, para poder gerar emprego e renda, porém mais do que isso, para se inserir em um contexto de fuga de capitais para países periféricos, com baixo custo de mão de obra, para alargar os lucros das grandes corporações.

Este processo justificava a criação tanto de escolas técnicas quanto de reformas educacionais, que ao longo do processo histórico só confirmaram a nossa dualidade na educação, ensino propedêutico para os filhos das classes mais favorecidas e o ensino profissional para os filhos da classe trabalhadora. Isso se prolonga e se acentua na década de 1990.

É importante lembrar que em um contexto de economia e políticas neoliberais, e crise econômica e, portanto, desemprego em alta, buscam-se soluções possíveis para o enfrentamento, e uma delas é o fomento e o estímulo ao empreendedorismo, que ganha bastante força naquele momento, como geradores de emprego e renda para redução da pobreza, tanto na no seu tipo por necessidade e ou oportunidade. Mas, este indivíduo imbuído de diferentes características como inovador, criativo, que corre riscos calculados, flexível, ou seja, com determinada habilidades e competências, que se toma para si a responsabilidade pelo seu futuro.

E mais recentemente no início dos anos 2000, um ideário dentro do empreendedorismo ganha bastante força, que é ideia de educação empreendedora, sendo realizadas palestras e debates ao longo do Brasil, como uma forma de superação da pobreza e do aumento de renda e consumo. Pois, os ideários desta concepção de educação, acreditam que precisamos ensinar desde criança o gosto pelo empreendedorismo, e desenvolver habilidades e competências para que sejam “donos do seu próprio nariz”, e não precisem depender nem cobrar da esfera pública políticas sociais para a redução das desigualdades, reforçando o mito da meritocracia, em uma espécie “o mais apto vence sempre”.

Já na educação pública, acontece a extinção do ensino profissional gratuito, que vem acompanhado deliberadamente de um fortalecimento das redes privadas de educação profissional, e seus cursos de capacitação para os setores secundários e

terciários. Vemos aí a influência de intervenções internacionais como o BIRD e de outros órgãos de fomento econômico mundial.

Neste momento, o trabalhador é cada vez mais responsável por sua própria formação e sendo culpabilizado caso fracasso. Com a aprovação da Lei nº 9.394/96, em seguida do Decreto nº 2.08/97, com a influência sofrida pelas políticas neoliberais, o cenário não muda muito. Para dar conta da qualificação em massa e de forma rápida surgem programas de qualificação profissional como o PLANFOR, que busca qualificar o trabalhador, com recursos “públicos”, pois utiliza o FAT, que é pago tanto pelos próprios trabalhadores e com as contribuições sindicais, para uma população em situação de miséria e de vulnerabilidade social. É como se para eles bastassem cursos rápidos, com carga horária bastante reduzida, aligeirados, trazendo conteúdo de uma forma reducionista.

Porém, já no início dos anos 2000, o jogo político muda. Ideias mais progressistas entram no poder para “dar as cartas”, porém trazia consigo ainda o apoio ao mercado financeiro internacional. Mesmo assim, entendia que a Educação Profissional não poderia ficar apenas a cargo apenas das redes privadas e ou das parcerias público/privadas. Neste processo de reestruturação da educação profissional, temos o Decreto nº 5.154/2004, que traz novamente a educação profissional de nível médio integrado para reflexões mais ampliadas no campo do ensino médio público.

Neste aspecto, este Decreto traz avanços, como a ideia de integração da educação profissional com a educação de nível médio, a qualificação profissional para trabalhadores que já possuem o ensino médio, com cursos de longa duração, estruturados a partir do trabalho como princípio educativo e da concepção da politecnia, debates que se seguem com a Lei nº 11.741/2008 e das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – nº 06/2012. Lembrando que na esfera estadual, no caso o Paraná, ocorre o retorno e a institucionalização da Educação de Nível Médio Integrada.

Porém, as tentativas de estabelecer um rápido processo de qualificação continuam. É o exemplo do surgimento do PNQ, que como o seu antecessor PLANFOR, não se mostra eficiente para concretizar os objetivos de qualificar este trabalhador com

qualidade. Neste mesmo intuito surge em 2011 o programa PRONATEC, com uma visão mais ampla e trazendo cursos com uma duração maior. Porém, ainda no plano dos programas, sem modificar substancialmente a realidade ou atender as demandas dos trabalhadores. E, em 2017 somos surpreendidos com o programa MEDIOTEC. Como podemos perceber, a qualificação profissional é sempre uma questão de políticas e programas públicos, ou seja, levar qualificação àquela parcela mais pobre da população, que sempre sofreu com a dualidade estrutural da educação.

Neste contexto, a modalidade Subsequente, cumpre em parte seu papel, pois com um público que representa praticamente 50% de toda a educação profissional do país, em sua maioria jovens acima dos 25 anos, formada em sua maioria por mulheres e negras, formando, com mais qualidade, inclusive essa parcela da população que chamamos de precariado, isto é, pessoas jovens, com rendimentos baixos, com pouca qualificação e inseridos em empregos no setor terciário e informalização e ou terceirização.

Mas, os princípios do empreendedorismo continuam inseridos no contexto da educação profissional subsequente e pela via da materialização dos Planos de Cursos estaduais do Paraná vemos bem isso. Encontramos várias referências ao empreendedorismo e suas competências. E, referências muito próximas aos quatro pilares do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, mais no sentido de priorizar a adaptação desse sujeito a esse contexto de desigualdade do que ensiná-lo a estranhar e a desnaturalizar essas mesmas relações, chegando ao ponto de afirmar que “a disseminação de um conceito mais generoso de educação depende de toda a sociedade, e não só de medidas oficiais”. (BRASIL, PCN+, 2002, p.13).

Existe, no nosso modo de ver, um hibridismo de concepções, pois os documentos norteadores da educação profissional mais recentes, tanto na esfera federal quanto na estadual, trazem um ensino profissional e tecnológico voltado para a politécnica, tendo o trabalho como princípio educativo. Porém, na esfera Estadual, tanto a parte preenchida pela SEED/PR, que segue as orientações dos documentos oficiais quanto nos itens que competem ao preenchimento da escola, entre eles as justificativas e

os objetivos dos cursos, vemos concepções divergentes, que dialogam com o capital humano, com a ideia do estudante como mão de obra a ser adaptada, enaltecendo os pressupostos da eficiência, fazendo alusão direta ao “saber fazer” do Relatório organizado por Jacques Delors (2010). Porém, nos mesmos itens dos Planos de Cursos encontramos menção também à concepção de formação de um egresso crítico e emancipado, fruto de uma educação politécnica.

Ou ainda, podemos pensar a ideia de contradição, pois o recorte que fizemos demonstra que os cursos técnicos subsequentes são dinâmicos e a realidade não é estática, ao ponto que esta contradição pode trazer novos elementos no futuro. É papel do pesquisador observar e apontar esta concepção. De certo modo, é o que tentamos fazer ao longo deste trabalho, destacando como o hibridismo de concepções pode até mesmo trazer a ideia da contradição, pois o que é real está em processo. Aliás, esta dissertação traz uma parte deste processo.

Sabemos que o currículo é um campo de embate, entre disciplinas, cargas horárias para manutenção das aulas. E nesses debates e embates para formulação dos currículos do ensino subsequente, como analisamos nos dois últimos capítulos, tem prevalecido tanto uma concepção de educação profissional a partir de uma ideia neoliberal, focando na profissionalização tecnicista, como tem prevalecido a defesa de um sujeito autônomo, crítico e conhecedor dos seus direitos enquanto cidadão questionador, levando em conta os princípios norteadores da politecnicidade. Dizemos tem prevalecido porque as duas diferentes concepções aparecem misturadas nos Planos de Curso.

O limite do nosso recorte de pesquisa, que se restringe à análise documental, não nos permite afirmar se e como esses princípios e conceitos do empreendedorismo, que aparecem nos planos dos cursos profissionais técnicos subsequentes, se materializam na prática didática do professor. Podemos ter, inclusive, professores que mesmo abordando o empreendedorismo no ementário o tratam de uma forma mais crítica, questionadora, mostrando ambos os lados para os alunos, fazendo-os estranhar e desnaturalizar todos esses elementos que debatemos ao longo dessa pesquisa.

É importante que tenhamos uma visão estranhada destes processos. Porém, como campo de disputa, sabemos a relevância dos Planos de Curso considerarem o

trabalho como princípio educativo, para o empoderamento dos trabalhadores, lembrando que eles são produtores de sua própria histórias, especialmente em tempos de flexibilização das leis trabalhistas, reformas autoritárias para o ensino médio e terceirização irrestrita das atividades fins.

Afinal, o capitalismo tem avançado sobre os direitos dos trabalhadores, desregulamentando o que pode em prol dos lucros. Infelizmente, alguns setores públicos têm se empenhado para que isto aconteça, principalmente após 2016, com a concretização do golpe. No entanto, pela educação crítica precisaríamos contribuir para romper com esse percurso de perdas de direitos.

Para nós, o ensino subsequente é uma fonte de resistência. Está tentando romper a dualidade estrutural da educação, assim como tem feito o ensino profissionalizante integrado. E os documentos norteadores, tanto na esfera federal quanto na estadual, são importantes espaços de legitimação de orientações político-pedagógicas que tanto podem contribuir, quanto podem travar ainda mais a “travessia” de que trata Frigotto para uma educação mais democrática.

Temos uma responsabilidade muito grande com esses jovens e adultos da classe trabalhadora, em sua maioria mulheres negras, público alvo da educação profissional técnica de nível médio, que lutam para poder obter conhecimento sólido e melhorar as suas condições de existência.

Enquanto professores que acreditam na transformação social, não há como defender que pela via do empreendedorismo possamos mudar a história de vida dessas pessoas, culpando-os pelos problemas do desemprego e da falta de mão de obra qualificada, individualizando os debates sobre a desregulamentação das suas profissões e impedindo-os de vislumbrar as vias das reivindicações políticas e coletivas. Devemos repassar os conhecimentos historicamente produzidos, para que avancem para além da simples qualificação. Esses conhecimentos precisam ajudá-los a perceber essas adversidades e se engajarem nos processos de mudanças sociais e políticas que estão em seu entorno. Precisamos fazer parte da luta pela manutenção e ampliação desses direitos e fazer ouvir as suas vozes.

Este tema não se encerra em si, mas pelo contrário, contribui com uma discussão que parecia bastante esquecida, porém extremamente pertinente no campo das Ciências Sociais/Sociologia: os Cursos Subsequentes para adultos. Acreditamos que pesquisas futuras na área podem abordar outros diferentes aspectos nas redes privadas, ou a problematização do trabalho docente dos profissionais que atuam nestas áreas. Pesquisas também precisam ser organizadas para verificar o perfil dos egressos nestes cursos, tanto nas redes federais, estaduais como privadas. Enfim, é um tema que não se esgota com esta dissertação, pois muitos outros trabalhos sociológicos sobre a temática podem, inclusive, se derivar desta investigação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: Ensaios de Sociologia do Trabalho**. 2º ed. Londrina; Práxis – Bauru: Canal 06, 2007.

_____. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, nº. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302004000200003&script=sci_arttext>. Acesso em 02 ago 2010.

ALVAREZ, Sônia. **Politizando as relações de gênero e engendrando a democracia**. In: STEPAN, A. Democratizando o Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BRAGA, Ruy. **Precariado e sindicalismo no Brasil contemporâneo: Um olhar a partir da indústria do call center**, *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 103 | 2014, colocado online no dia 26 Maio 2014, criado a 22 Março 2018. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/5532> ; DOI : 10.4000/rccs.5532> . Acesso em: 21 de jun de 2017.

_____, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os Artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em 10 de março de 2018.

_____. Decreto-lei nº 5154/04 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 18 de março de 2018.

_____. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 21 de jun 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 27º. ed. São Paulo: Saraiva, 1991.

_____. Decreto-Lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 15 de jun de 2017.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. **Câmara Nacional de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm > Acesso em 15 de março de 2018.

_____. Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 19 de março de 2018.

_____. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, Documento de Base do Ministério da Educação. Em dezembro/2007 – MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em 10 de março de 2018.

_____. Lei Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em 10 de março de 2018.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 05 de março de 2018.

_____. Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. 2006: Brasília. Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. - Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica**.

2007. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Profissional_Tecnologica/relatorio_1_conferencia_educacao_profissional_tecnologica_1.pdf>. Acesso em 19 de março de 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 18 de março de 2018.

_____. Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília: DF. 2017.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 15 de junho de 2017.

_____. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, nº 8.036, de 11 de maio de 1990, e nº 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm>. Acesso em 18 de março de 2017.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de Julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm>. Acesso em 20 de março de 2018.

_____. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em 18 de março de 2018.

_____, MTE. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PNQ (2003-2007). **Ministério do Trabalho e Emprego**, 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/etp/plano_nacional_qualificacao_brasil.pdf>. Acesso em: 17 de março de 2018.

_____. MEC. Educação Profissional: Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2018.

_____. MEC. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2002. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em 9 de março de 2018.

_____. Base Nacional Comum Curricular: Proposta Preliminar 2º Versão Revista. Abril de 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 20 de março de 2018.

_____. DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 18 de março de 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - **PNE** e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 20 de março de 2018.

_____. Resolução CNE/CEB nº 06/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de setembro de 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso dia 20 de março de 2018.

_____. Resolução nº 194, de 23 de setembro de 1998. Estabelece critérios para transferência de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, ao Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR, implementado sob gestão da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR, do Ministério do Trabalho - MTb, por meio de Planos Estaduais de Qualificação - PEQs, em convênio com as Secretarias Estaduais de Trabalho, e de Parcerias Nacionais e Regionais (PARCERIAS) com instituições governamentais, não governamentais ou intergovernamentais, no âmbito do Programa do Seguro-Desemprego, no período 1999-2002. Disponível em: <<http://portalfat.mte.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-194-de-23-de-setembro-de-1998.pdf>>. Acesso em 21 de março de 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de nível médio - Parecer s/nº, 1998. CNE.CEB. Brasília: DF. 1998. (mimeo).

CASTIONI, Remi, 2013. Planos, Projetos e Programas de educação profissional: agora é a vez do PRONATEC. Sociais e Humanas, Santa Maria, v. 26, nº. 01, jan/abr 2013, p. 25-42.

ClAVATTA, M.; RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHIARIELLO, Farid EID L. Caio. Revisando conceitos: polivalência, politecnicidade e cooperação no debate sobre organização do trabalho. REDD – **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 4, n. 1, jul/dez. 2011. Disponível em: <<https://seer.fclar.unesp.br/redd/article/download/5046/4184>>. Acesso em 12 de março de 2018.

CONAE. 2018: **Conferência Nacional de Educação: documento – referência** / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. – Brasília, [2017]. Disponível em <<http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2017/04/Documento-ReferenciaCONAE2018.pdf>> Acesso em 13 de março de 2018.

DOLABELA, F. **O segredo de Luisa**. São Paulo: De Cultura.2006.

DOLABELA, F. **Empreendedorismo, uma forma de ser**: saiba o que são empreendedores individuais e coletivos. Brasília: Agência de Educação para o Desenvolvimento, 2003a.

DOLABELA, F. **Oficina do empreendedor**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DOLABELA, F.; FILION, L. J. **Fazendo revolução no Brasil**: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, v.3, nº.2, p. 134-181, 2013.

CASTIONI, Remi, 2013. **Planos, Projetos e Programas de educação profissional: agora é a vez do PRONATEC**. *Sociais e Humanas*, Santa Maria, v. 26, nº. 01, jan/abr 2013, p. 25-42.

CRUZ, Andréia Cristina da. **Gênero nos currículos e nas percepções das/dos estudantes do ensino médio: uma caracterização sociológica**. 2017. 129 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. ed. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, julho de 2010. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em 10 de março de 2018.

DORNELAS, José C. **Empreendedorismo: Transformando ideias em negócios**. 1º ed. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Inovação e espírito empreendedor** (entrepreneurship): prática e princípios. 2º ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

FILION, L. J. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 34, nº. 2, p. 5-26, abril/junho 1999.

FILION, L. J. Entendendo os Intraempreendedores como Visionistas. **Revista de Negócios**, v. 9, nº. 2, p. 65-80, 2004.

FILION, L. J. LIMA, E. As representações empreendedoras: importantes temas para avançar em seus estudos. **Revista de Negócios**, Blumenau, v.15, nº2, p.32 - 52, Abril/Junho. 2010.

FILION, L. J. O planejamento do seu sistema de aprendizagem empreendedora: identifique uma visão e avalie o seu sistema de relações. **Revista de Administração de Empresas**, v.31, nº.3, Jul-Set., pp. 63-72, 1991.

FORUM. **Paraíso do Tuiuti faz desfile histórico e eterniza o golpe na Sapucaí**. 2018. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/paraíso-do-tuiuti-faz-desfile-historico-e-eterniza-o-golpe-na-sapucaí2/>>. Acesso em 20 de março de 2018.

FREYSSINET, M. A divisão capitalista do trabalho. In: HIRATA, H. (Org.) Divisão capitalista do trabalho. Tempo Social: **Rev. de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 1, nº. 2, 1989. pp. 74-82.

FRIGOTTO, G. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa Democrática**. In: GENTIL e SILVA (Org.) Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis, Vozes, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio, Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica.1º **Conferência de Educação Profissional e Tecnológica, MEC,** p. 1-4. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_curriculo_frigoto.pdf> acesso em 10 de março de 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio, Educação e Trabalho: Bases para debater a educação profissional emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, nº.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>>. Acesso em 10 de março de 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores - Excertos In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: **Secretaria Nacional de Formação – CUT**, 2005.

GOMES, Tainan Rotter Begara. **ENCONTROS COM A ESCOLA E O MUNDO DO TRABALHO: UMA CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DAS JUVENTUDES DO Ensino Médio Integrado De**

Cornélio Procópio/Pr. 182 Folhas. Relatório de Defesa para o programa de Pós-Graduação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2017.

GEM. Global Entrepreneurship Monitor. **Empreendedorismo no Brasil: 2016**. Coordenação de Simara Maria de Souza, Silveira Greco; diversos autores -- Curitiba: IBQP, 2017. Disponível em: <[http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/941a51dd04d5e55430088db11a262802/\\$File/7592.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/941a51dd04d5e55430088db11a262802/$File/7592.pdf)> Acesso em junho de 2017.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, David **O Novo Imperialismo**. Trad. port. São Paulo: Edições Loyola, 2004.p.34.

HIRATA, Helena, **“Da polarização das qualificações ao modelo da competência”**. In: FERRETTI et. all (orgs). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis-RJ, Vozes, p.124-138.

HIRATA, Helena, org. **Divisão capitalista do trabalho**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 1(2): 73-103, 2º.sem. 1989.

IBGE – **Síntese dos Indicadores Sociais**. Uma análise da condição de vida da população brasileira 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf> > Acesso em: 16 de Set de 2014.

IBGE – **Síntese dos Indicadores Sociais**. Uma análise da condição de vida da população brasileira 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf> > Acesso em: 16 de Set de 2014,

KUENZER, Acácia (org). A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, nº. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, Acácia (org). **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (org) Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2002, p.77-95.

KUENZER, Acácia (org). Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica à inclusão excludente. Educação & **Sociedade, Campinas**, v. 28, nº. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/KUENZER.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2013.

KUENZER, Acácia (org). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LEITE, Márcia de Paula. Trabalho e sociedade em **transformação**: mudanças produtivas e atores sociais. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

LIBRELON, Rachel. **Proposta inclui empreendedorismo no currículo escolar**. 2011. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/200233-PROPOSTA-INCLUI-EMPREENDEDORISMO-NO-CURRICULO-ESCOLAR.html>> Acesso em 11 de março de 2018.

MACHADO, L. R. S. **Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora**. In: _____. Trabalho e Educação. Campinas: Papiros, 1994. p. 9-23.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas**. *Educ. Soc.*[online]. 1999, vol.19, nº.64, pp.13-49. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000300002>>. Acesso em 17 de março de 2018.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARX, K. & ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3^o.ed. Trad. Carlos A. Silveira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONTALVÃO A., Luciano do PIPMO ao Pronatec: história e atualidade das políticas nacionais de formação da classe trabalhadora. **Observatório em Debate**, nº.2, dez. 2015. p. 2-26. Disponível em <<http://observatorio.ifg.edu.br/index.php/obsdebate/article/view/93>>. Acesso em 15 de março de 2018.

MOURA, D. Henrique (Coord. Editorial). Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica da Educação Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio - **Documento Base**. Brasília 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acessado em 10 de março de 2018.

NOBRE, Noéli. **Educação aprova ensino de empreendedorismo em programa de inclusão de jovem do campo**. 2017. <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/538550-EDUCACAO-APROVA-ENSINO-DE-EMPREENDEDORISMO-EM-PROGRAMA-DE-INCLUSAO-DE-JOVEM-DO-CAMPO.html>> Acesso em: 10 de março de 2018.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

PARANÁ. Plano de CURSO. **TEC EM ADMINISTRACAO - SUBSEQUENTE**. SEED. Curitiba. Paraná. 2016.

PARANÁ. Plano de CURSO. **TEC EM ALIMENTOS- SUBSEQUENTE**. SEED. Curitiba. Paraná. 2016.

PARANÁ. Plano de **CURSO.TEC em Contabilidade**. Subsequente. SEED. Curitiba. Paraná. 2016.

PARANÁ. Plano de **CURSO. TEC em Eletroeletrônica**. Subsequente. SEED. Curitiba. Paraná. 2016.

PARANÁ. Plano de **CURSO. TEC em Informática**. Subsequente. SEED. Curitiba. Paraná. 2016

PARANÁ. Plano de **CURSO. TEC em Enfermagem**. Subsequente. SEED. Curitiba. Paraná. 2016.

PARANÁ. Plano de **CURSO. TEC em Enfermagem do Trabalho** - Subsequente. SEED. Curitiba. Paraná. 2016.

PARANÁ. Plano de **CURSO. TEC em Edificações** - Subsequente. SEED. Curitiba. Paraná. 2016.

PARANÁ. Plano de CURSO. **TEC em Logística** - Subsequente. SEED. Curitiba. Paraná. 2016.

PARANÁ. Plano de CURSO. **TEC em Mecânica** - Subsequente. SEED. Curitiba. Paraná. 2016.

PARANÁ. Plano de CURSO. **TEC em Mecatrônica** - Subsequente. SEED. Curitiba. Paraná. 2016.

PARANÁ. Plano de CURSO. **TEC em Meio Ambiente** - Subsequente. SEED. Curitiba. Paraná. 2016.

PARANÁ. Plano de CURSO. **TEC em Nutrição e Dietética** - Subsequente. SEED. Curitiba. Paraná. 2016.

PARANÁ. Plano de CURSO. **TEC em Química - Subsequente**. SEED. Curitiba. Paraná. 2016.

PARANÁ. Plano de CURSO. **TEC em Recursos Humanos** - Subsequente. SEED. Curitiba. Paraná. 2016.

PARANÁ. Plano de CURSO. **TEC em Secretariado** - Subsequente. SEED. Curitiba. Paraná. 2016.

PARANÁ. Plano de CURSO. **TEC em Segurança do Trabalho** - Subsequente. SEED. Curitiba. Paraná. 2016.

PARANÁ. Plano de CURSO. **TEC em Transações Imobiliárias** - Subsequente. SEED. Curitiba. Paraná. 2016.

PARANÁ. Plano de CURSO. **TEC em Vendas** - Subsequente. SEED. Curitiba. Paraná. 2016.

PARANÁ. **Documento-Base do Plano Estadual de Educação do Paraná: 2015-2025**. SEED, Curitiba. 2015. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/PEEPR_ANEXO_UNICO.pdf>. Acesso em 18 de março de 2003.

PARANA. **Diretrizes da Educação Profissional**: fundamentos políticos e pedagógicos. Curitiba. 2006. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 18 de março de 2018.

PETRUCCELLI, José Luis. SABOIA, Ana Lúcia (org). **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Brasília: IBGE, 2013. (Série Estudos e Análises-informação democrática e socioeconômica 02).

POCHMANN, M. **O emprego na globalização**: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, nº. 80, p.401-422, set. 2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939>>. Acesso em 15 de março de 2018.

HIRSCH, Robert D. **Empreendedorismo**. trad. Francisco Araújo da Costa. 9º ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

ROLLE, P. **O que é a qualificação do trabalho?** In: HIRATA, H. (Org.) Divisão capitalista do trabalho. Tempo Social: Rev. de Sociologia da USP, São Paulo, v. 1, nº. 2, 1989. pp. 83-87. Ambos disponíveis em:

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**, São Paulo, Cortez, 1991.

_____, D. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12. nº. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2018.

SEBRAE. **Sobrevivência das Empresas no Brasil**. Em outubro/2016. Disponível em: <<https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/sobrevivencia-das-empresas-no-brasil-relatorio-2016.pdf>> Acesso em: 30/03/2017.

SILVER, Beverly J. **Forças do Trabalho: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SILVA, Aline Oliveira Gomes. **Nome social como política pública nas universidades estaduais do Paraná: coalizões, permanências e persistências**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

SOUZA, Helaine Christina Oliveira de. **Percursos da Educação Profissional de Nível Médio Integrado no IFPR de Telêmaco Borba/PR: uma análise sociológica**. 2017. 223f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

STANDING, Guy O precariado e a luta de classes, **Revista Crítica de Ciências**, 103.2014. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/5521>>. Acesso em 13 de abril de 2016.

WOLFF, Simone. Desenvolvimento local, empreendedorismo e “governança” urbana: onde está o trabalho nesse contexto? **Caderno SRH**, Salvador, v. 27. nº. 70. P. 131-150, Jan/Abr. 2014.

WOLFF, Simone. **O “trabalho informacional” e a reificação da informação sob os novos paradigmas organizacionais**. In: Infoproletários: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

SEED. **Sebrae e Seed vão levar educação empreendedora a escolas**. 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6284>> Acesso em 10 de março de 2018.