



POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS FORMATIVAS NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA TRABALHADORES NO BRASIL

Nilzete Do Socorro Ferreira Da Silva

Cledinei Oliveira Da Silva

Doriedson Do Socorro Rodrigues

Resumo: O trabalho a seguir é um recorte da pesquisa de mestrado realizada com trabalhadores ribeirinhos, tendo em vista as práticas formativas formais que lhes são ofertadas mediante as políticas educacionais destinadas a trabalhadores no Brasil. Faz-se uma abordagem sobre o desenvolvimento destas políticas de formação profissional no Brasil a partir da década de 90, tema bastante discutido nos debates das Ciências Humanas e Sociais, tomando maiores proporções com o processo de reestruturação produtiva, período em que se destaca a era da acumulação flexível e o advento do neoliberalismo como políticas de governo, dotados de forte caráter destrutivo, que tem originado a precarização do trabalho e a degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias que destrói o meio ambiente em escala globalizada. Temos como objetivo dialogar com a historicidade das políticas de formação para colocar em evidência os projetos de educação propostos neste contexto de reestruturação do capital, principalmente aos trabalhadores. A metodologia orienta-se por uma revisão bibliográfica de autores que tratam da gestão pública brasileira a partir de uma concepção democrática, com uma abordagem qualitativa e enfoque no materialismo dialético para análise do conteúdo pesquisado.

PALAVRAS CHAVE: Reestruturação Produtiva, Políticas Públicas, Educação Profissional.

1. INTRODUÇÃO

Necessário remeter-se a acontecimentos afora do espaço brasileiro para compreender as relações históricas presentes na gênese das transformações estruturais no mundo do trabalho, para o que estudiosos como Antunes (2001) chamam hoje de reestruturação produtiva e/ou crise estrutural do capital. Antunes retrata estes acontecimentos atribuindo-os forte caráter destrutivo, acusa-os de originar a precarização do trabalho e a degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, relação esta, marcada pela lógica societal que valoriza a produção de mercadorias que destroem o meio ambiente em escala globalizada.

Neste contexto de crise estrutural do capital desenha-se como principais tendências, a crescente substituição do padrão produtivo taylorista e fordista¹, pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais, tem-se como exemplo a chamada acumulação

¹ Entendemos o taylorismo e o Fordismo como o padrão produtivo capitalista desenvolvido ao logo do século XX, e que se fundamentou basicamente na produção em massa em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril (ANTUNES, 2001, p.16).

flexível e o modelo japonês ou toyotismo², e a (des)regulação neoliberal privatizante e antissocial que derruba o modelo de regulação social democrata de sustentação do chamado Estado de Bem Estar Social (Antunes, 2001).

Destas transformações, como destaca Antunes (2001), emerge manifestações graves como a destruição da força humana de trabalho, brutaliza-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho, extração de direitos sociais conquistados, transforma em predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental sociedade do descartável que joga fora tudo que serviu como embalagem para as mercadorias e o seu sistema. Presencia-se neste período, no mundo do trabalho, um conjunto de tendências, que em seus traços básicos configuram um quadro crítico com direções assemelhadas em diversas partes do mundo, onde vigora a lógica do capital.

No Brasil este novo padrão implanta-se de forma gradativa, causando impactos e transformações nas tendências conceituais de organização político-econômica do país, com inclinação para mostrar crescimento positivo e relativamente equilibrado em todos os segmentos da economia, como indústria, comércio, serviços, agricultura, construção civil e outros. Nas relações de trabalho surgem novas formas de negociações salariais, realizadas em um âmbito de livre negociação e de crescimento econômico que foram resultados da melhoria geral do mercado de trabalho (DIEESE, 2012 apud **RIBEIRO**, 2014).

Na dimensão político-social as políticas governamentais adotadas, ao longo da primeira década do século 21 como: metas de inflação, política de valorização do salário mínimo, políticas de transferência de renda e expansão do crédito, entre outras, somadas às mudanças identificadas no mundo do trabalho: geração de emprego e formalização e aumento da renda; foram variáveis utilizadas pelas políticas governamentais da época, como indicadores para a causa e efeito do processo de crescimento econômico no Brasil (**RIBEIRO**, 2014, p.18).

Assim, a partir da segunda metade dos anos 90, período precedente à promulgação da LDB/96, estas mudanças técnico-organizativas oriundas do padrão capitalista de acumulação flexível, começam a gerar tensões e contradições entre o velho sistema educacional e as novas necessidades de educação para o trabalho, fomentando debates entre os atores que constituíam os projetos sociais em disputa na época.

² Em seus traços mais gerais o toyotismo pode ser entendido como uma forma de organização do trabalho que nasce, a partir da fábrica Toyota no Japão e que se expandiu pelo ocidente capitalista. Características básicas: 1) Produção muito vinculada á demanda; 2)ela é variada e bastante homogênea; 3) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariada de funções ; 4) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção e funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque (ANTUNES, 2001, p.21).

De um lado governo e empresários, de outro, trabalhadores, intelectuais e movimentos sociais organizados. O primeiro grupo em defesa da reprodução das políticas já existente e o segundo pelo enfrentamento destas políticas, colocavam em destaque temas como: a persistência/conservação da dualidade estrutural; o caráter seletivo e excludente do sistema educacional; o monopólio do setor empresarial no campo do ensino e da capacitação profissional; políticas de formação exclusivamente centradas nas necessidades do mercado de trabalho e desarticuladas de políticas de desenvolvimento, de geração de emprego e de distribuição de renda.

O projeto de enfrentamento se subsidiava na proposta de criação da escola básica unitária, sustentada pela justificativa de construção de um sistema de educação nacional integrado que propiciasse a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (MANFREDI, 2002). Nesta proposta a formação profissional, com diferentes especializações, aconteceria após a conclusão da escola básica, objetivando valorizar e desenvolver as capacidades para trabalhar técnica e intelectualmente, possibilitando jovens e adultos atuar no processo de construção social como cidadãos e trabalhadores.

Segundo Manfredi (2002) o projeto de escola básica unitária também tem como pressuposto a universalização do ensino público e gratuito para todos, estendendo a escolaridade obrigatória para o ensino médio, como nos países europeus.

Embora estas propostas distintas, tenham embasado as discussões que conduziram à reforma do ensino médio e profissional para as últimas décadas, resultou por se instituir um ensino médio que separa a formação acadêmica da educação profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais, do que, das perspectivas democratizantes contidas nos projetos das organizações da sociedade civil.

2. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL DOS ANOS 90.

De acordo com Kuenzer (2006) dois documentos nos ajudam a explicitar a formação das políticas de Educação Profissional no Brasil, período que corresponde entre o governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995) e o governo de Dilma Rouseff (2011): o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

O PLANFOR, implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso, é resultado do programa de campanha presidencial denominado “Mãos à Obra Brasil”, que, ao apropriar-se do quadro conjuntural de crise ideopolítica pelo qual perpassava a educação brasileira, o grupo de campanha política da gestão de FHC se apoiava nos lamentos do quadro crítico de

matrículas de jovens no ensino de 2º grau, caracterizando a falta de qualificação como o grande fator responsável pelo alto índice de desemprego no país. Como solução do problema, o grupo propunha a ampliação de matrículas no ensino de 2º grau, associado à oferta de projetos de educação complementar, em parceria com estados, municípios, associações comunitárias, empresas, Ongs e sindicatos, com a promessa de propiciar aos jovens e adultos novas e mais amplas oportunidades de educação, destacando entre outras coisas, a qualificação profissional adequada às exigências da vida moderna e as novas demandas do mercado de trabalho (CUNHA, 2002).

Como resposta à promessa de campanha, FHC apresenta a proposta de um novo plano para a formação de trabalhadores, sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego, através da Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), o PLANFOR é criado com a finalidade de articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)³.

Como meta o programa almeja propiciar, gradativamente, por meio da oferta de Educação Profissional, a qualificação e requalificação de pelo menos 20% da População Economicamente Ativa (PEA), o que corresponde aproximadamente a 15 milhões de pessoas com idade superior a 16 anos, tendo em vista a inclusão no mundo do trabalho.

A meta geral do programa se definia em garantir competitividade ao setor produtivo e desenvolvimento com justiça social, aspectos claramente mostram a reprodução da política externa em expansão do capital globalizado. Este conceito de justiça social parece estar vinculado à idéia de dívida social com a classe de trabalhadores, que se resolveria com ações de caráter assistencialistas.

Para o alcance das metas as principais ações do plano se orienta pela formação e atualização profissional com foco na modernização tecnológica; aumento da probabilidade de obtenção de trabalho e de geração ou elevação de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego; aumentando a probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade; elevando a produtividade a competitividade e a renda (CASTIONI 2013).

A ousadia do plano requer mudanças no enfoque conceitual e metodológico de educação profissional, entretanto, observa-se que os objetivos propostos são contraditórios inviabilizando mudanças estruturais. Pois, ao mesmo tempo que o plano propõe objetivos para

³ (...) previsto nos artigos 201 Inciso IV e 239 da Constituição Federal de 1988, que determina a criação de um fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) (CASTIONI, 2013, p.28)

uma educação profissional entendida como direito do trabalhador, como um instrumento de elevação da produtividade e qualidade no trabalho, melhorando a empregabilidade e as condições de vida; compreende também a educação profissional como formação complementar à educação básica, voltada para geração de trabalho e renda, orientada para suprir as necessidades do setor produtivo absorvendo a mão de obra disponível. Trocando em miúdos, mantendo a antiga estrutura pedagógica de uma educação profissional entendida como aprendizagem de ofício e de técnica, desvinculados dos saberes científicos e apartados dos níveis de educação.

Com relação a gestão, a grande novidade do Plano foi o tripartismo estabelecendo a “participação dos trabalhadores”⁴, dos empresários e do Estado nas decisões e no controle das ações relativas a Educação Profissional, nos âmbitos da União, da Unidade Federada e dos municípios mediados pelos Conselhos do Trabalho. Quanto a disponibilização de recursos, inicialmente foi crescente passando de R\$ 28 milhões em 1995 para R\$ 493 milhões em 2001, reduzindo gradativa e significativamente até o início do governo Lula. Inversamente se deu a oferta de carga horária dos cursos ofertados, de 150 horas passou para 60 horas, indicando claramente a prioridade da oferta de vagas (quantidade) sobre a qualidade da formação. (KUENZER, 2006).

O PLANFOR tinha como suporte jurídico o Decreto nº 2.208/97, com qual se estabeleceu as transformações político administrativas na educação profissional, instituindo reformas no ensino médio e na Educação Profissional que acabam por separar de forma extremada o ensino profissional do ensino médio regular. O decreto também cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que anos depois, tem papel importante na execução de políticas para a formação dos trabalhadores.

Outros programas foram criados simultaneamente ao PLANFOR, como é o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que apesar de ser resultado da mobilização dos trabalhadores do campo em articulação com universidades, não se diferenciava da concepção de educação profissional da época, desenvolvia uma proposta de educação básica para o campo, tendo como objetivo a ampliação dos níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, e na sua especificidade apoiava projetos de educação com metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária nos diversos níveis e modalidades de educação básica, da alfabetização ao ensino médio incluindo educação profissional nos diversos níveis (KUENZER, 2006).

⁴ A participação dos trabalhadores se dava pelos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador e nas comissões de trabalho/emprego (CUNHA, 2000, P. 234)

Com o governo do Presidente Lula (2003) surge um novo discurso para as políticas públicas de Educação Profissional para o quinquênio 2003 – 2007, criando o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), acenando para expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, fundamentadas nos direitos assegurados na Constituição Federal de 1988. Três grandes objetivos fundamentam o novo Plano:” inclusão social e redução das desigualdades sociais, crescimento com geração de trabalho, emprego e renda ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia” (PNQ, p.17 Apud Kuenzer, 2006, p. 889).

O referencial teórico (documentos legais), no qual se apoia o PNQ, traz uma concepção de reconhecimento da Educação Profissional como direito, como política pública e como espaço de negociação política. Entretanto na prática, apenas reformulou em alguns pontos a proposta do PLANFOR como é o caso da redução do financiamento com recursos do FAT; continuou financiando ações que integram o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT) e as Comissões Estaduais e Municipais do Trabalho; manteve os programas que apresentam efetiva vinculação com a Educação Básica e congrega as ações que tem origem no Programa Nacional de Estimulo ao Primeiro Emprego (PNPE).

Fazendo uma analogia ao PLANFOR, no que diz respeito a relação entre trabalho e educação, o PNQ apresentou uma nova característica, seus programas se vinculam formalmente ao Sistema Nacional de Educação e não mais ao Ministério do Trabalho e emprego, medida administrativa que não implicou mudanças estruturais nesta relação.

Encontramos em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) algumas críticas importantes para a compreensão deste contexto, fundadas na assertiva de que, neste período houve a produção de conhecimentos envolvendo temáticas como contradições, desafios e possibilidades da educação profissional, principalmente por estudiosos da área de Trabalho e Educação. Havia grande expectativa que esses estudos seriam os condutores da política pública de educação profissional do estado brasileiro, entretanto, o que se revelou foi um percurso controvertido entre os anseios da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder⁵, reproduzindo a disputa entre setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia no campo da formação para o trabalho.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) o tratamento dado para a educação profissional, anunciado pelo MEC ao início governo LULA seria de reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo

⁵ Pode ser encontrado em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.2)

governo anterior, que explicitamente dissociara a educação profissional da educação básica, aligeiraram a educação técnica de forma fragmentada em módulos dissociados e estanques, atribuindo características de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores⁶.

Em função de se estabelecer as mudanças políticas e por se tratar de um compromisso de campanha, o governo Lula revoga o Decreto nº 2.208/97 e cria o Decreto nº 5.154/2004 o qual dá segmento a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, cria o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) que se constituía em um conjunto de projetos infraestruturais para estimular em ritmo acelerado a abertura de novos postos de trabalho e restabeleceu o ensino médio Integrado à Educação Profissional como modalidade de ensino.

Algumas ações de governo merecem destaque nesta conjuntura, uma delas é a mudança na política administrativa do MEC que resulta na separação entre a política do ensino médio e a política de educação profissional, visto que, a primeira passa é vinculada na Secretaria de Educação Básica. Tem destaque também a homologação do Parecer nº 39/2004 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, a Resolução nº 01/2005, que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes, contrariando às disposições do Decreto nº 5.154/2004 e reiterando as concepções que orientaram o Decreto nº 2.208/97 instituído por FHC. Estas posturas contradizem o projeto político para a educação básica de nível técnico profissional elaborado na vigência da campanha do governo Lula e sobretudo o projeto político de educadores elaborado no Fórum Nacional de Educação, constituído por 34 instituições científicas e sindicais, na defesa de uma educação profissional técnica de nível médio ofertada simultaneamente e ao longo do ensino médio.

Quanto a proposta de Ensino Médio Integrado, pela complexidade política e pedagógica que o caracteriza como tema, precisava de intenso debate e discussão com a comunidade de estudiosos da área antes de ser implementado, seus encaminhamentos foram realizados de forma aligeirada e resultou na organização do ensino médio em três séries anuais, devendo dar conta de um currículo que soma a formação geral e a formação específica de um curso profissional. Descrição que como nos posiciona Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) nada tem a ver com o sentido de Integração entre Educação Básica e Educação Profissional, a qual exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura⁷.

O decreto nº 5.154/2004 reproduz também prerrogativas legais que, a exemplo do

⁶ Ver Brasil, MEC (2005 apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 2).

⁷ Encontra-se em Ramos (2005 apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.3)

governo anterior favorecem ações privadas de formação precarizada com recursos públicos, atrelada à concepção de educação profissional voltada para atender aos interesses do capital, como é o caso dos convênios com o Sistema S⁸. Segundo Castioni (2013), nos últimos anos do governo Lula, há um período chamado de “apagão de mão de obra”⁹, o que levou o governo a intensificar a oferta de programas sociais voltados para ações de educação profissional de nível básico. Importante ressaltar que estas ações, continuavam dissociadas das políticas de educação geral, de modo que na implementação não havia participação conjunta entre o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério da Educação.

Assim, o governo passa a se ocupar essencialmente em promover políticas e formular programas, projetos e campanhas de formação profissional de nível básico que alcancem minorias como negros, índios, mulheres, deficientes, etc. As características destes programas reproduzem aspectos negativos das propostas de programas do antigo governo, FHC, são ações setorializadas e fragmentadas atendendo algumas características da formação dos trabalhadores, de forma desarticulada. Dentre estes programas destaca-se a Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e da Inclusão de Jovens (PROJOVEM)¹⁰

Com o fim do governo Lula em 2010, tem início o governo da Presidenta Dilma Rousseff em 2011. Seguindo o protocolo dos governos anteriores, para cumprir promessas de campanha, lança o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)¹¹, com o propósito de ampliar a oferta da Educação Profissional a trabalhadores e alunos do ensino médio, que se encontram fora dos postos de trabalho e em situação de vulnerabilidade social.

O PRONATEC como a atual política pública de educação profissional destinada a trabalhadores, nasce neste contexto e constitui na sua formação elementos estruturais e conjunturais, determinados pelo processo histórico de produção e reprodução das práticas formativas em ambientes formais de educação profissional no Brasil, revelando os projetos em disputa no contexto da política de educação brasileira.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

⁸ SENAI, SENAC, SESI.

⁹ Período em que alguns interlocutores que defendiam a tese do apagão faziam uma análise socioeconômica do País de perdas na competitividade e produtividade no mercado de trabalho, a causa seria o déficit na força de trabalho qualificada, os empresários estavam tendo dificuldade para encontrar mão de obra qualificada e isto devia-se às dificuldades de acesso à educação pela massa de trabalhadores (ver Gawryszewski, 2016).

¹⁰ Sobre estes programas ver Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 5-8)

¹¹ Instituído pela Lei 12.513/2011

Tomamos como pertinente para este momento nos basear no discurso de Kuenzer (2006) para tecer críticas sobre as políticas e propostas contidas nos decretos e planos referenciados até aqui, pelos governos de FHC e LULA. Ora, o contexto sociopolítico onde se desencadearam as ações destas políticas, mostra que estas dão origem a um conjunto de programas e projetos, que não se diferenciam no que diz respeito à concepção das relações entre Estado e Sociedade Civil, que passam a se dar por meio das parcerias entre o setor público e o setor privado.

Essas relações supõem o repasse de parte das funções do Estado para a Sociedade Civil, acompanhado do repasse de recursos públicos, os quais, realizados sob o ordenamento jurídico privado, fogem aos controles da União. Outro fator que chama a atenção é o resultado das formações “jovens qualificados, entre os quais 30% devem ser inseridos no mundo do trabalho ou em outras alternativas de formação”; prestação de contas fundadas em relatórios meramente formais, sem que se tenha indicadores de qualidade e efetividade social, e, por consequência, do bom uso dos recursos públicos.

No geral, o que se observa é a continuidade de uma realidade que se alargou no governo de FHC e que, embora negada no plano do discurso, se fortaleceu no Governo Lula, que é o crescente repasse de recursos públicos para o setor privado, por intermédio de parcerias justificadas pela “*impossibilidade*” do Estado em cumprir com suas funções.

É marcante a continuidade da política curricular entre governos, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências¹² voltadas para a empregabilidade e reforçadas pelo viés da educação neoliberal, em detrimento de mudanças estruturais e substanciais, de ordem conceptual ética, política e pedagógica, propostas pelos grupos contra hegemônicos.

Neste contexto concluímos que, embora tenha se organizado um movimento contrário à concepção de educação imposta pelo capital, e inúmeros esforços tenham sido empreendidos pelos grupos contra hegemônicos, as concepções que orientam os planos de governo para as políticas de educação profissional de nível básico no Brasil nos últimos anos, não se distanciaram da concepção teórica do capital humano, a qual defende a idéia que, o sucesso no mercado de trabalho dependeria do indivíduo possuidor de habilidades adquiridas em cursos rápidos de qualificação profissional, apontando a responsabilidade por uma não inserção

¹²Segundo Tanguy (1997 Apud ARAÚJO e RODRIGUES, 2010) “[...] uma pedagogia de concepção eminentemente pragmática que busca gerir as incertezas e a levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar.

ocupacional a (des)qualificação dos trabalhadores, retirando do Estado qualquer compromisso com o crescimento da massa de desempregados. Esta concepção de educação, voltada para os interesses do capital, reduz a totalidade social da complexa rede de relações que se estabelece entre a formação e a inserção no mercado de trabalho do profissional brasileiro.

Considera-se neste texto as reformas nas políticas de educação profissional a partir das ações administrativas de governo, tentando explicitar, como estas ações tem influencias nos projetos em disputa, as relações que se estabelecem no interior das instituições e nas práticas formativas.

Sob esta perspectiva conclui -se que, no caso brasileiro, embora de forma bem sucinta, a história nos mostra que as políticas de educação profissional foram elaboradas à partir das necessidades das forças produtivas e associadas às tentativas de novos ciclos de desenvolvimento econômico do país, condicionando a relação trabalho e educação a processos de desintegração e desarticulação, e uma estrutura de ensino que mantém um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular, marcado por finalidades bem específicas, reproduzindo a divisão social de classes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação Produtiva e Mudanças no Mundo do Trabalho numa Ordem Neoliberal. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p.13-27.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. Referências Sobre Práticas Formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **B. Tec. Senac: a R. Educ. Prof.** Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 51-63, mai./ago. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. 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.

_____. **Constituição (1988)**. 15. ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010. 269 p.

_____. 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 (Pro Jovem); e dá outras providências.

CASTIONI, Remi. Planos, Projetos e Programas de Educação Profissional: Agora é a vez do PRONATEC. **Revista Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 25-42, jun. 2013. ISSN 2317-1758. Disponível em: <<https://periódicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/5921>>. Acesso em: 19 set. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2000. p. 1-270.

KUENZER Acacia Zeneida. **Ensino de 2º Grau: O Trabalho como Princípio Educativo**. São Paulo: Cortez, 1988. 166 p.

MACHADO, Lucília. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: Trabalho e educação. Campinas: Papyrus, 1992.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. 319p.

RIBEIRO, Jorge. Pronatec diante da Inclusão excludente e da privatização da formação. **Revista Textual**. Rio Grande do Sul, p. 16-20, mai. 2014.