



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA – PPGP**



SANDRA PORTELA DO NASCIMENTO

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREGABILIDADE DOS
EGRESSOS DO PRONATEC:**

Análise do caso IFPI - Campus Teresina Central

**TERESINA-PI
2019**

SANDRA PORTELA DO NASCIMENTO

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREGABILIDADE DOS
EGRESSOS DO PRONATEC**
Análise do caso IFPI - Campus Teresina Central

Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Área de concentração: Gestão Pública para o Desenvolvimento Regional.

Linha de pesquisa: Instituições e Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Monique de Menezes

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

N244f Nascimento, Sandra Portela do.
A formação profissional e empregabilidade dos egressos do PRONATEC: análise do caso IFPI - *Campus Teresina Central* / Sandra Portela do Nascimento. – 2019.
121 f.

Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.
“Orientadora: Profa. Dra. Monique de Menezes”.

1. Política Educacional. 2. PRONATEC. 3. IFPI - **Egressos** . 4. Política Pública Educacional. I. Título.

CDD 371.207

SANDRA PORTELA DO NASCIMENTO

**A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREGABILIDADE DOS
EGRESSOS DO PRONATEC**
Análise do caso IFPI - *Campus* Teresina Central

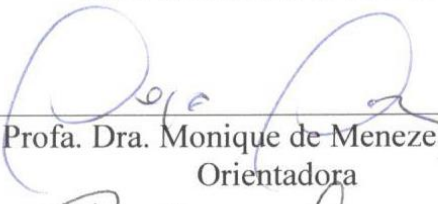
Dissertação submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Área de concentração: Gestão Pública para o Desenvolvimento Regional.

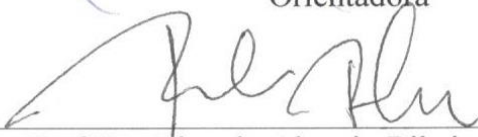
Linha de pesquisa: Instituições e Políticas Públicas.

Aprovado em 02 de dezembro de 2019.

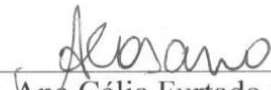
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Monique de Menezes (UFPI)
Orientadora



Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (UFPI)
Examinador Interno



Prof. Dra. Ana Célia Furtado Orsano (IFPI)
Examinadora Externa à Instituição

Dedicado a meu filho, Lucas Portela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo que me concedes, pelo dom da vida e demais bênçãos recebidas, pela graça divina que se faz presente em todos os momentos da minha vida, pois sei que Deus é bom, o tempo todo ele nos acompanha e nos fortalece em nossa missão.

Ao Instituto Federal do Piauí por ter proporcionado a realização deste curso simultaneamente ao desempenho do meu ofício, sendo privilégio trabalhar numa instituição flexível que apoia a qualificação profissional de seus servidores.

À Universidade Federal do Piauí, instituição pública de referência no ensino superior em nosso Estado, a qual eu tenho orgulho de fazer parte, desde a graduação, passando pela pós-graduação *latu senso* e recentemente, obtendo o título de Mestre.

A minha orientadora, Profa. Dra. Monique de Menezes pela experiência compartilhada, pela expertise ao desenhar a direção deste trabalho quando o mesmo era apenas um projeto inicial e por todas as valiosas dicas e críticas durante o processo de elaboração, bem como aos demais membros da banca, professores Ana Célia e Ricardo Alaggio, pelas importantes observações.

Agradeço a meu querido pai, Luiz José do Nascimento, *in memoriam*, que me ensinou, com rigidez, a valorizar mesmo as pequenas conquistas, a correr atrás dos meus sonhos e a buscar sempre meu crescimento pessoal e profissional com esforço e dedicação.

Agradeço a minha mãe, Sebastiana Maria Portela do Nascimento, meu exemplo de fé, a quem sou grata por poder contar com sua preciosa ajuda na partilha das responsabilidades em relação a meu filho e por sempre me apoiar e incentivar em minhas decisões.

Agradeço, em especial, a meu filho, Lucas Portela, minha nova razão de vida, que me faz querer dar meu melhor, reaprender e vivenciar um amor íntegro, de onde eu extraio força diária. Ao me tornar mãe, tive a maior realização da minha vida.

Enfim, a toda minha família, minha base, extensão e representação de conforto e segurança. Agradeço nas pessoas de Inelma e Wendel, meus irmãos; de Maria Gabrielli, Heitor e Luís Gustavo, meus sobrinhos; e de meus amigos que contribuíram na execução deste trabalho, em especial, Susany. Com o suporte destes eu sei que sempre posso contar.

“Conhecimento não é aquilo que você sabe, mas o que você faz com aquilo que você sabe”. (Aldous Huxley)

RESUMO

Entende-se que as políticas públicas são formuladas por autoridades do governo federal na tentativa de resolver problemas públicos, buscando o equilíbrio nas heterogeneidades sociais. Sob essa ótica, esta pesquisa direciona seu olhar para o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC. O programa em pauta configura-se como política pública educacional criada para a ampliação da oferta de cursos de qualificação profissional, como meio de garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola, bem como oportunizar a empregabilidade. Este estudo buscará responder as seguintes problemáticas: os cursos do PRONATEC contribuem para a empregabilidade de egressos concludentes? e a qualificação profissional via PRONATEC proporciona alguma mudança na vida desses egressos? Desse modo, tem por hipótese que a formação profissional auxilia na inserção das pessoas no mercado de trabalho. Logo, enfocará a etapa da avaliação de políticas públicas, por ser uma das etapas menos exploradas em estudos existentes. Embora pouco estudada, é imprescindível como meio de prover a administração pública de instrumentos para a tomada de decisão, possibilitando maior eficiência à execução de políticas públicas. Diante do exposto, tem como objetivo principal avaliar o impacto do programa em estudo sobre o público-alvo, na perspectiva do usuário, usando o IFPI *Campus* Teresina Central como estudo de caso. Para operacionalizar os fins propostos, esta dissertação se beneficiará de um estudo de caso com abordagem qualitativa, utilizando-se das técnicas de entrevistas em profundidade, individuais aplicadas de forma presencial, e análise documental, do tipo análise de conteúdo para a coleta e tratamento dos dados. Classificam-se como sujeitos deste estudo, os egressos concludentes do programa no período de 2015.2 a 2017, cujo *corpus* abrangeu 8 participantes. Os sujeitos foram selecionados com base em critérios referentes a gênero, idade e tipo de curso concluído no intuito de garantir a representatividade. Acredita-se que este estudo possui relevância acadêmica e social, na medida em que pretendeu estimular discussões e reflexões a respeito das políticas públicas voltadas para a oferta da educação profissional, bem como dos desafios vivenciados no processo de qualificação na perspectiva de uma formação humana integral. Logo, pretendeu-se trazer repercussão não só acadêmica, mas direcionada à eficiência dos serviços públicos. Os dados permitem concluir que o PRONATEC do IFPI *Campus* Teresina Central atingiu seu propósito de capacitar pessoas, oportunizando-as para o emprego. No entanto, identificou-se como fatores desafiadores a consolidação de parcerias efetivas no cumprimento das exigências necessárias ao encaminhamento de estágio. Com isto, os beneficiários obteriam valiosas experiências, como o contato prévio com a área de atuação profissional, enriquecendo o conhecimento apreendido em sala de aula ao estimular o desenvolvimento de habilidades.

Palavras-Chave: Política pública educacional. PRONATEC. Avaliação de impacto. IFPI *Campus* Teresina Central.

ABSTRACT

It is understood that public policies are formulated by federal government authorities in an attempt to solve public problems, seeking a balance in social heterogeneities. From this perspective, this research directs your gaze to the National Program for Access to Technical Education and Employment - PRONATEC. The program in question is configured as an educational public policy created to expand the offer of professional qualification courses, as a means of ensuring access and permanence of students in school, as well as providing opportunities for employability. This study will seek to answer the following issues: do PRONATEC courses contribute to the employability of graduating graduates? and does professional qualification via PRONATEC bring about a change in the lives of these graduates? Thus, it is hypothesized that vocational training assists in the insertion of people in the labor market. Therefore, it will focus on the public policy evaluation stage, as it is one of the least explored stages in existing studies. Although little studied, it is essential as a means of providing the public administration with tools for decision making, enabling greater efficiency in the execution of public policies. Given the above, its main objective is to evaluate the impact of the program under study on the target audience, from the user's perspective, using IFPI Central Teresina Campus as a case study. To operationalize the proposed purposes, this dissertation will benefit from a case study with qualitative approach, using in-depth interviews techniques, individual applied in person, and document analysis, such as content analysis for data collection and treatment. The subjects of this study are the graduating graduates of the program from 2015.2 to 2017, whose corpus covered 8 participants. The subjects were selected based on criteria related to gender, age and type of course completed in order to ensure representativeness. It is believed that this study has academic and social relevance, as it intended to stimulate discussions and reflections about public policies aimed at providing professional education, as well as the challenges experienced in the qualification process from the perspective of integral human formation. Therefore, it was intended to bring not only academic repercussions, but also directed to the efficiency of public services. The data allow us to conclude that the IFPI Central Teresina Campus PRONATEC achieved its purpose of empowering people, providing them with opportunities for employment. However, it was identified as challenging factors the consolidation of effective partnerships in the fulfillment of the necessary requirements for internship referral. With this, the beneficiaries would gain valuable experiences, such as previous contact with the professional area, enriching the knowledge learned in the classroom by stimulating the development of skills.

Keywords: Educational public policy. PRONATEC. Impact assessment. IFPI Central Teresina *Campus*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Distribuição dos <i>campi</i> do Instituto Federal do Piauí - IFPI.....	75
Gráfico 1 -	Distribuição por empregabilidade	94
Gráfico 2 -	Distribuição por emprego na área correlata ao Curso.....	96
Gráfico 3 -	Distribuição por tipo de trabalho	97
Gráfico 4 -	Distribuição de Trabalhos na Área do Curso por Empregabilidade Formal.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Evolução da Rede Federal de Educação Profissional	46
Quadro 2 -	Critérios de escolha dos lugares dos novos campi por fase da expansão	52
Quadro 3 -	Distribuição das características dos sujeitos da pesquisa	72
Quadro 4 -	Classificação dos cursos	72
Quadro 5 -	Distribuição dos egressos.....	73
Quadro 6 -	Categorias de Análise	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Curso <i>Campus</i> Teresina Central - Ano 2016	80
Tabela 2 - Curso <i>Campus</i> Teresina Central - Penitenciária Feminina - Ano 2016	81
Tabela 3 - Curso <i>Campus</i> Teresina Central - Penitenciária Irmão Guido (Masculina) - Ano 2016.....	82
Tabela 4 - Cursos do Ciclo da Pactuação PRONATEC Aprendiz - Anos 2015.2 a 2017	84
Tabela 5 - Cursos do 1º Itinerário Formativo PRONATEC Aprendiz - Ano 2015.2.....	86
Tabela 6 - Cursos do 2º Itinerário Formativo PRONATEC Aprendiz - Ano 2016.....	87
Tabela 7 - Cursos do 3º Itinerário Formativo PRONATEC Aprendiz - Ano 2017	88
Tabela 8 - Cursos da Pactuação PRONATEC Saúde - Ano 2016	91
Tabela 9 - Cursos da Pactuação PRONATEC EJA - Ano 2017.....	92
Tabela B-1 - Vagas pactuadas em 2011, finalizadas em 2012, modalidade de ensino Presencial	120

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análise de conteúdo
ACESSUAS Trabalho	Programa de Promoção do Acesso ao Mundo do Trabalho
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CATCE	Campus Teresina Central
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CGU	Controladoria Geral da União
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DOAJ	<i>Directory of Open Access Journals</i>
DOU	Diário Oficial da União
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETSUS	Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde
FIC	Formação Inicial e Continuada
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPI	Instituto Federal do Piauí
IMT	Inserção no Mercado de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MBP	Mapa de bens públicos
MEC	Ministério da Educação
MTPS	Ministério do Trabalho e Previdência Social

PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ProUni	Programa Universidade para Todos
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEMCASPI	Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência Social e Políticas Integradas
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SEMTCAS	Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SIAPE	Sistema Integrado de Administração de Pessoal
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SPELL	<i>Scientific Periodicals Electronic Library</i>
SUS	Sistema Único de Saúde
TCU	Tribunal de Contas da União
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UR	Unidade remota

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. POLÍTICAS PÚBLICAS: ORIGEM, CONCEITOS, CICLO E IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO PARA A GESTÃO PÚBLICA	19
2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS	20
2.1.1. Origem e conceitos	20
2.1.2. Políticas Públicas no Brasil	24
2.2. CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	26
2.3. AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	32
2.3.1. Abordagem Conceitual e Tipologia.....	32
2.3.2. Análise de Políticas Públicas: critérios para seleção do modelo	40
2.3.3. Avaliação sob o enfoque racional.....	41
2.4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	42
3. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REFORMA DOS ANOS 90 NO BRASIL: FUNDAMENTOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO PRONATEC.....	43
3.1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	44
3.1.1. Fundamentos e concepções	44
3.1.2. Processo de expansão da educação profissionalizante no Brasil: contexto pós-reforma dos anos 90	48
3.2. CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS - IFs	53
3.3. PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO - PRONATEC	57
3.3.1. Da caracterização e Implantação	57
3.3.2. Experiência e Perspectivas	64
4. ESTUDO DO PRONATEC NA UNIDADE DE ANÁLISE	69
4.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	69
4.1.1. Classificação da pesquisa	69
4.2. PRONATEC NO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ - IFPI	75
4.3. PRONATEC NO IFPI - <i>CAMPUS</i> TERESINA CENTRAL	79
4.3.1. Modalidade Campus	80
4.3.2. Modalidade Aprendiz	82

4.3.3. Modalidade Saúde	90
4.3.4. Modalidade EJA	91
4.4. ANÁLISE DOS RESULTADOS	93
4.4.1. Organização e análise das categorias do estudo	93
4.4.2. Análise da Inserção no mercado de trabalho	94
4.4.3. Análise da Percepção dos egressos.....	98
4.4.4. Análise dos Desafios no processo de formação.....	104
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE	118
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA	119
APÊNDICE B - TABELA COM OS DADOS DOS CURSOS OFERTADOS PELO IFPI NO ANO DA IMPLANTAÇÃO DO PRONATEC	120

1. INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, foi instituído em 2011, durante o Governo Dilma, como estratégia de ampliar a qualificação técnica e profissional de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Este programa faz parte do conjunto de políticas públicas educacionais que mantém a lógica da inclusão social no lugar do direito universal à educação instituída pelo Governo Lula, ao se direcionar a um público específico, como continuidade, portanto, das suas ações. Apesar das importantes iniciativas relacionadas à implementação de políticas educacionais, o avanço representativo do Governo Lula nesse sentido foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB que passou a tratar a educação básica de forma integrada, em substituição ao Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF.

Programas desse tipo representaram um novo modelo à gestão pública, através do estabelecimento de parcerias com outras instituições que viabilizem a prestação de serviços que deveriam ser públicos com qualidade, cabendo à União decidir, planejar e monitorar. A implementação de políticas públicas sociais, conforme afirma Silva et. al. (s/d), no entanto, teve início ainda durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC ao promover a reforma do Estado, lançando os programas Avança Brasil e Bolsa escola, embora as metas destes não tenham sido efetivamente alcançadas.

Deste modo, evidencia-se que ao longo dos anos, reforçado por Savianni (2007), a educação foi se reformando e passando a priorizar a formação profissional, orientada para o desenvolvimento econômico do país e a formação integral do indivíduo. Nesse contexto, com base nas Concepções e diretrizes dos IFs (BRASIL, 2010), as escolas técnicas ganharam maior expressão, sendo transformadas em Institutos Federais - IF's em 2008, com o propósito de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica - EPT, focados também na qualidade social, ao inserir o cidadão na sociedade. A criação dos IF's contribuíram com a implementação de políticas públicas, como é o caso do PRONATEC, objeto de estudo deste trabalho.

Este programa, no cumprimento de seu objetivo principal visa ainda a garantia de acesso e permanência de alunos na escola, assegurando-lhes condições de igualdade, inserção na sociedade e, conseqüentemente, redução da exclusão social. A realização de programas como este justifica-se pela forte presença de desigualdades sociais e econômicas no país. Em

complemento sobre a promoção de políticas públicas, Costa e Castanhar (2003, p. 971), afirmam que uma situação econômica adversa contribui para a ampliação da demanda por ações e serviços sociais. Posto que o agravamento da crise fiscal repercute sobre a quantidade e a qualidade dos serviços públicos, torna-se relevante a distribuição destes com outros agentes, com fins de preservar a continuidade na oferta dos mesmos.

Em paralelo, Serafim Gomes (2002, p. 1) aponta que o mercado de trabalho vivencia uma série de transformações oriundas da globalização, marcada por ideais neoliberais, que redesenharam o processo produtivo capitalista, desencadeando em demissões e correspondente, enfraquecimento nas relações e condições de trabalho. Deste modo, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho com a implementação das tecnologias afetam de forma significativa o perfil do novo trabalhador. Esta nova dimensão do mundo do trabalho requer, portanto, profissionais multidisciplinares, aptos para as demandas da sociedade contemporânea, possíveis com processos de capacitação. Isto posto, evidencia-se a importância da contínua qualificação como tentativa de ampliar conhecimentos e consequente desenvolvimento de habilidades que oportunizem a inserção no mercado.

Sabe-se que nem todos cidadãos usufruem de oportunidades similares de inserção ao ensino e como alternativa, utilizam-se de cursos ofertados por meio da implementação de políticas públicas educacionais, como é o caso do PRONATEC. Diante desse contexto, esta pesquisa se norteia por meio das seguintes problemáticas: os cursos do PRONATEC contribuem para a empregabilidade de egressos concludentes? e a qualificação profissional via PRONATEC proporciona alguma mudança na vida desses egressos?

Apesar desta pesquisa estabelecer relação entre educação e trabalho, desencadeando em correspondente desenvolvimento, com a redução das disparidades sociais, reconhece-se que a qualificação por si só não fomenta a empregabilidade. É necessário, no entanto, aliá-la a outros elementos essenciais do processo de formação. Desse modo, a hipótese aqui levantada é que a formação profissional auxilia na inserção das pessoas no mercado de trabalho.

Diante disto, a investigação voltou-se ao processo de avaliação do impacto gerado pelo PRONATEC do IFPI *Campus* Teresina Central - CATCE, sob o olhar dos egressos quanto a democratização da educação e, consequente, implicações sobre a empregabilidade. Posto que em consonância com Costa e Castanhar (2003, p. 971), a avaliação contínua, enquanto instrumento de regulação, é de relevância para uma melhor gestão e alcance de resultados eficazes dos programas de governo, além de proporcionar elementos para a

formulação de novas políticas ou ajustes nas existentes. Como meio de avaliar o impacto do programa em tela, este estudo estabeleceu como objetivos secundários: investigar a relação da formação profissional dos cursos do PRONATEC no IFPI CATCE e a empregabilidade de cidadãos em situação de vulnerabilidade social; analisar a percepção dos alunos egressos deste programa quanto à efetividade da relação formação/empregabilidade e correspondência ao curso concluído pelo Programa; e por fim, apontar os desafios no processo de formação profissional vivenciados pelos alunos.

Apesar de haver uma obrigação em se realizar regularmente avaliação das políticas implementadas por parte do Estado, para fins de mensurar a qualidade e eficácia das mesmas, na prática, pouco se efetiva esta ação, em especial no caso do Piauí. De igual forma, há poucos estudos direcionados a esta fase das políticas públicas. Desse modo, esta pesquisa enfocou a fase de avaliação acerca do PRONATEC no IFPI CATCE, como forma de analisar a relação educação-trabalho na perspectiva do público-alvo, portanto, realizou uma avaliação de impacto. Este tipo de avaliação, de acordo com Costa e Castanhar (2003, p. 980), se propõe a investigar os efeitos produzidos sobre o público-alvo (egressos concludentes) do programa a ser analisado, a partir do estabelecimento de critérios e indicadores de aferição.

Na sequência, embora haja outros Estados que ofertam cursos do PRONATEC, há poucos estudos sobre o mesmo no Piauí, o que corrobora com a necessidade de voltar o olhar para a realidade do Piauí e conseqüentemente, ao IFPI, instituição pública ofertante do programa em questão. Além disso, fez-se uma consulta preliminar nas bases de dados Doaj, Scielo e Spell com as combinações "avaliação", "Pronatec", "Piauí" e "avaliação", "política pública", "Piauí", em que não foram encontrados estudos sobre, o que motiva a escolha desta pesquisa em lançar o olhar sobre a realidade do Estado do Piauí, especificamente numa instituição de ensino pública federal, IFPI, que oferta o programa em análise. Ademais, a pesquisa justifica-se pelo fato de não haver ênfase, atualmente, no estudo da fase de avaliação de políticas públicas. Logo, torna-se imprescindível estudá-la como meio de prover a instituição em pauta de instrumentos para a tomada de decisão, possibilitando maior eficiência à execução de políticas similares.

Para operacionalizar os objetivos propostos, esta dissertação está organizada em 5 capítulos. A introdução traz a contextualização do objeto, bem como objetivos, questões de investigação, hipótese e justificativas do estudo. O segundo capítulo apresenta uma

compreensão geral das políticas públicas, delineando seus conceitos, origens, fases do ciclo, com destaque para a etapa da avaliação, para a qual a análise do PRONATEC está voltada.

Em virtude do programa em estudo configurar-se como política pública de educação técnica, o terceiro capítulo trata do contexto da Educação Profissional - EP no Brasil, alinhando suas concepções ao percurso de reformas, sobretudo a partir dos anos 90. Este capítulo concentra atenção no processo de expansão da rede de EP que posteriormente fundamentou a criação dos Institutos Federais, contribuindo com a promoção de políticas públicas educacionais. Este finaliza com a caracterização do PRONATEC em linhas gerais, abordando experiências oriundas da implementação e possibilidades para o programa diante do atual cenário.

O quarto capítulo versa sobre o funcionamento do PRONATEC no IFPI e em sequência, no IFPI CATCE, caracterizando as modalidades ofertadas no período de recorte da pesquisa, com a apresentação de dados. Ainda neste capítulo esboçou-se os procedimentos metodológicos que permitiram o desenvolvimento dessa dissertação, apresentando, entre outros pontos, o detalhamento das categorias de análises estabelecidas a partir dos objetivos da pesquisa em confronto com os relatos dos sujeitos. Em continuidade, expõe como os dados foram processados e analisados, encerrando com a análise dos resultados. Por fim, o último capítulo traz as considerações as quais a condução do estudo empírico permitiram apontar.

Diante disso, este estudo traz contribuição de cunho acadêmico e social, na medida em que estimulou discussões e reflexões a respeito das políticas públicas voltadas para a oferta da educação profissional, bem como dos desafios do processo de qualificação, na perspectiva de uma formação humana integral. Portanto, favoreceu com a análise da oferta do PRONATEC no âmbito do IFPI *Campus* Teresina Central quanto a efetividade de seus resultados. Os achados apontam elementos que permitem melhoria na *performance* da gestão de programas similares a serem ofertados pela instituição em questão. Além disso, os resultados fornecidos por este estudo estão passíveis de utilização no próprio setor público, trazendo repercussão não estritamente acadêmica, mas direcionada à eficiência dos serviços públicos.

Conseqüentemente, a partir da avaliação da política em questão, este estudo permitiu uma reflexão sobre a necessidade e relevância de monitorar os programas de governo, contribuindo ainda, em menor grau, para a eficiência das demais fases, formulação e implementação. Portanto, os resultados encontrados podem auxiliar na condução de políticas

desenvolvidas nos moldes do PRONATEC, ao apontar para possíveis ajustes, em atendimento dos interesses coletivos de forma mais adequada.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS: ORIGEM, CONCEITOS, CICLO E IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO PARA A GESTÃO PÚBLICA

Conforme Santos e Raupp (2015, p. 1430), a “ampliação das desigualdades sociais, por sua vez, provocou um crescimento da demanda por ações e serviços sociais”. Nesse cenário, é fundamental a intervenção da administração pública com a promoção de serviços de forma compartilhada com diversos atores, por meio de políticas públicas, como meio de manter o estado do bem-estar social.

Desse modo, este capítulo tem o intuito de abordar o tema políticas públicas, trazendo conceitos, origem e fases, com destaque para a da avaliação. Pois acredita-se que a realização desta é fundamental para a tomada de decisão quanto a escolha de alternativas para a solução de problemas públicos.

Este capítulo está organizado em 3 seções, em que a primeira aborda, de forma sucinta, o contexto que deu origem às políticas públicas e os seus conceitos, com base na visão dos autores escolhidos para fins deste estudo.

A segunda trata do ciclo de políticas públicas como uma sequência de etapas interdependentes, que compreendem desde a formação da agenda (momento em que necessidades são transformadas em problemas, ganhando relevância para então, compor a agenda), passando pela elaboração, formulação (momento de tomada de decisões para elaboração de projetos), execução, acompanhamento, implementação (fase de executar as políticas formuladas, o mais próximo possível dos objetivos estabelecidos) até a avaliação (consiste em monitorar se os resultados estão alinhados aos fins para os quais a política foi criada). Nesta seção, portanto, pretende-se detalhar cada uma dessas fases para uma compreensão global do processo de políticas públicas, embora o destaque esteja voltado à etapa da avaliação.

Em continuidade, a terceira seção versa sobre a fase da avaliação das políticas públicas, foco deste estudo e subdivide-se em 2 tópicos, um destinado ao delineamento de conceitos de avaliação de programas existentes na literatura, bem como a tipos, formas ou modelos de avaliar, conforme a perspectiva dos autores escolhidos. Por fim, traz algumas

considerações a respeito dos temas discutidos, buscando correlacioná-los a questão da educação profissional, posto que o foco deste estudo concentra-se no PRONATEC, política pública educacional que visa qualificação profissional.

2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS

2.1.1. Origem e conceitos

A expressão "política pública" vem do inglês *public policy*, com isto, seu entendimento perpassa pela necessidade de compreender o termo política. Frey (2000, p. 216-217) traz as três dimensões da política inter-relacionadas:

Polity - trata-se da dimensão institucional por se referir às instituições políticas quanto à estrutura administrativa e à ordem jurídica. Consiste, então, na necessidade de organizar o sistema político, por meio de normas legais e jurídicas para subsidiar a estrutura institucional do sistema político-administrativo, que darão condições ao funcionamento das políticas públicas.

Politics - trata-se da dimensão processual por aludir aos processos políticos quanto à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição e por isso, envolvem estratégias de conflitos e consensos. Logo, se refere ao processo político, marcado por conflitos, para compor objetivos, conteúdos e enfim, tomar decisões quanto a repartição de custos e benefícios de certa política pública.

Policy - trata-se da dimensão material por fazer referência aos conteúdos da política, ou seja, perpassam desde a configuração dos programas, passando por problemas técnicos, até o conteúdo das decisões políticas. Ou seja, compreende a materialização dos conteúdos de determinada política pública.

É nesta terceira dimensão que se concentram as políticas públicas, compostas, segundo um apanhado feito por Saravia (2006, p. 31), por aspectos **institucional**, posto que sua formulação requer constituição legal, cuja decisão provem de autoridade competente e é coletivamente vinculante; **decisório**, uma vez que são elaboradas a partir de um conjunto de decisões sobre meios de resolver problemas ou necessidades da coletividade, podendo ser de longo ou curto alcance; **comportamental**, “implica ação ou inação, fazer ou não fazer nada;

mas uma política é, acima de tudo, um curso de ação e não apenas uma decisão singular”; e **causal**, pois sua implementação geram resultados sobre o sistema político e social.

Após essa breve caracterização, é importante expor os fundamentos ontológicos das políticas públicas. Em consonância com Heidemann e Salm (2009, p. 25), o contrato social preponderante até a metade do século 20, reduziu as liberdades individuais na proporção da expansão das atividades da comunidade política, especialmente ao impor limites à economia, provocando o fortalecimento do papel do Estado, passando a atuar enquanto regulador do mercado. Nessa linha de raciocínio, segundo os mesmos autores (2009):

A ação política dos governos..., chamada pelo liberais de intervenção, veio a se expressar de duas formas: (1) como ação reguladora, pela criação de leis que imprimiam direcionamentos específicos de ordem política às iniciativas econômicas; e (2) pela participação direta do Estado na economia, com função empresarial... É então que aparecem as assim chamadas políticas governamentais, mais tarde melhor entendidas como políticas públicas (p. 25).

Desse modo, à medida que a sociedade crescia, as demandas conseqüentemente iam expandindo, tornando-se necessária a intervenção do Estado na oferta de serviços para garantir o equilíbrio nas condições de oportunidade. Em razão disso, o desenvolvimento ocorria graças à ação conjunta entre Estado e mercado, este atua de acordo com o próprio interesse, enquanto aquele age em prol da coletividade, restabelecendo assim, um equilíbrio de interesses para garantir a soberania da cidadania. Segundo Heidemann e Salm (2009, p. 28), é nesse contexto que o mercado deixa de ser auto-regulado e passa a ser politicamente regulado. Ampliando essa discussão, segundo Martins (2010), o Estado como regulador, exerce, na forma da lei, as funções de fiscalização, incentivo e planejamento, sendo o planejamento determinante para o setor público e indicativo das ações do setor privado. Retomando Heidemann e Salm (2009, p. 28), o conceito de Políticas públicas surge dessas decisões concomitantes do Estado e outros atores sociais.

Em continuidade, Souza (2018, p. 12-13) afirma que “a política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasceu nos EUA”, na primeira metade do século XX, no contexto pós-segunda guerra, tendo como precursor Robert McNamara, que a introduziu como subsídio ao processo de tomada de decisões dos governos. Segundo a autora supracitada, nesse contexto, as políticas públicas ampliaram seu escopo, deixando de ser meramente métodos técnicos para se definir soluções aos problemas públicos, e passando a serem consideradas como uma ação coordenada entre atores diversos e instituições.

Diante disso, Souza (2018, p. 13-14) reforça a existência de uma variedade conceitual para a expressão políticas públicas, trazendo conceitos de alguns autores, como Dye que as definem como um fluxo de ação ou inação do governo. Segundo este autor, quando o governo opta por não fazer algo diante de um problema público também está fazendo política pública, posto que esta escolha pode tomar forma de lei.

Para críticos, a variedade de conceitos deixa de lado questões de conflitos durante as decisões de políticas públicas, bem como de colaboração entre atores, governos e demais instituições. Souza (2018, p. 15) fecha essas discussões enfatizando que o caráter de coordenação das políticas públicas estará presente seja qual for o conceito utilizado como referência, embora existam falhas nesta, comprometendo alguns programas governamentais.

Consoante a autora supracitada (2018, p. 16), “a coordenação na perspectiva da política pública se desdobra principalmente em dois momentos: no da formulação da política e no da sua implementação”. Sendo a primeira fase, fortemente marcada pelo conflito entre atores e instituições com poder de aprovar ou vetar políticas públicas nas arenas decisórias. E a segunda, conforme aponta Souza (2018, p.17), determinada por dois tipos de coordenação: “a vertical, quando diferentes níveis de governo participam da política; e a horizontal, entre organizações que compõem o mesmo nível de governo”.

Desse modo, sob a perspectiva de Peters (1998), Souza (2018, p.17) conclui que a coordenação garante economia de recursos, importante escolha em época de escassez, além de otimizar os serviços, possibilitando o melhor funcionamento dos programas. Além disso, “na agenda dos governos, a partir dos anos 1990, as políticas não são mais apenas funcionais (...), mas são também dirigidas a vários grupos vulneráveis”, tornando a coordenação necessária para a garantia do bem estar social.

No entanto, Souza (2018, p. 33) também alerta sobre as falhas na coordenação, intensificadas pelas “reformas voltadas para aumentar a participação da população nas decisões sobre políticas públicas e sua implementação e a adoção do conceito de governança nas políticas públicas”, a exemplo do *New Public Management*, ou gerencialismo. Embora esta e outras reformas de descentralização tenham sido aplicadas com o objetivo de fazer mais com menos, para tornar os serviços públicos mais eficientes, a prática mostrou que por trás desses ideais, “a política torna a política pública e os governos menos eficientes”, Souza (2018, p. 34).

Diante do exposto, de acordo com a literatura, respaldado em Souza (2018, p. 36-38), as tentativas de modernizar o Estado nos países que apostaram em reformas para

descentralizar suas atividades, acabaram recuando e centralizando o poder no Governo, para garantir eficiência na coordenação dos serviços e políticas públicas.

Saravia (2006, p. 28) reitera que “o processo de política pública mostra-se como forma moderna de lidar com as incertezas decorrentes das rápidas mudanças do contexto”, como forma de “responder, de forma mais eficiente, às demandas e necessidades sociais”. Então, o que viria a ser política pública? Vale dizer que há vários conceitos na literatura, mas para fins deste trabalho, utilizou-se a perspectiva de Saravia, (2006, p. 28), em que seria um “fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade”. O autor citado (2006, p. 29) reforça que a dinâmica desse processo tem por fins consolidar a democracia, estabelecer a justiça social, manter o poder e garantir o bem-estar social.

Em complemento Secchi (2016, p. 5) afirma que a definição passa pelo entendimento, a priori, de problema público, estando este relacionado ao fim ou intenção de solucionar alguma demanda, trata-se, portando, de “um conceito intersubjetivo... só existe se incomoda uma quantidade ou qualidade considerável de atores”. Logo, a política é entendida como o meio ou mecanismo para se resolver determinado problema público levantado. Nessa mesma linha, Heidemann e Salm (2009, p. 29), as compreendem como “ações, práticas, diretrizes políticas, fundadas em leis e empreendidas como funções de Estado por um governo, para resolver questões gerais e específicas da sociedade”.

Os autores supracitados trazem o entendimento de Thomas R. Dye sobre política pública ser “tudo o que os governos decidem fazer ou deixar de fazer” (2005, p. 1). Segundo este cientista político, a inação também configura-se como política. Entretanto, Heidemann e Salm (2009, p. 30) discordam dessa visão de Dye, pois para eles a intenção nada vale sem a ação, sendo necessária a materialização para ser política.

Contudo, as políticas públicas se desdobram por meio da ação combinada dos 3 (três) atores: Estado, empresas e terceiro setor. De acordo com Secchi (2016, p. 5), “existem políticas públicas em diversas áreas (meio ambiente, transportes, saúde...), em diversos níveis de atuação (internacional, nacional...) e com diversos atores e protagonistas (órgãos multilaterais, governo, organizações privadas, ONGs...)”.

Desse modo, as políticas públicas passam por um processo, desde condições estruturais favoráveis ao desenvolvimento de programas de ação política, a partir de negociações para equilibrar interesses, muitas vezes, difusos dos atores envolvidos, à

implementação destes, com base na realidade. Logo, fica claro que a qualidade da interação entre estas dimensões influenciam sobre os resultados das políticas públicas.

2.1.2 Políticas Públicas no Brasil

No contexto brasileiro, o processo de modernização teve início na Era Vargas, concomitantemente com a criação de políticas públicas, no intuito de suprir carências infraestruturais que travavam o desenvolvimento industrial, e “a constituição de uma rede de proteção social capaz de formar e consolidar a mão de obra necessária às atividades industriais e urbanas”, (SOUZA, 2018, p. 41). No entanto, ainda conforme a autora citada (2018, p. 41) nesse período, houveram dificuldades de coordenação das políticas.

Deste modo, apesar do referencial cronológico anterior, em consonância com Souza (2018, p. 38), as reformas voltadas para a descentralização de políticas sociais para Estados e Municípios tiveram como marco a Constituição Federal (CF) de 88. Segundo a mesma autora (2018, p. 43), a CF de 88 inovou ao reconhecer os direitos sociais, ampliou o acesso à saúde e as competências concorrentes entre os três níveis de governo, reduziu o quórum de aprovação das emendas constitucionais de 2/3 para 3/5, abrindo espaço para as políticas públicas, em especial, as sociais. Esse avanço na formulação de políticas públicas também foi possível, na linha do que escreve a autora em questão (2018, p. 43), graças ao controle da inflação e a estabilidade democrática, “com a eleição direta de presidentes da República após 1994, que cumpriram seus mandatos integralmente”.

Conforme a literatura prevê e neste caso, baseado em Lotta, Gonçalves, Bitelman (2014, p. 4), as políticas públicas ganharam força nesse contexto, e ainda de acordo com Souza (2018, p. 39), após a redemocratização, o desenho das implementadas no Brasil foi aperfeiçoado, sendo passível de coordenação horizontal e vertical. A CF de 88, em seu artigo 23, delimitou as competências comuns à União, aos estados e aos municípios nas diversas áreas e pelo art. 24, as concorrentes.

Nesse sentido, sob a ótica de Lotta, Gonçalves, Bitelman (2014, p. 8), é fundamental encontrar meios de manter o equilíbrio entre competição e cooperação, entre o governo central e os demais níveis e governo, para que não haja conflito de interesses de modo a comprometer o bem-estar social. Souza (2018, p. 44) afirma que apesar da CF de 88 prevê a necessidade de cooperação entre União e demais entes para a oferta de políticas públicas, ela não é regulamentada, mas na prática, a mesma ocorre e requer ainda coordenação. A autora

continua trazendo a diferença entre estes termos, ao ponto em que há voluntariedade na cooperação e hierarquia na coordenação e, as exemplifica no caso brasileiro, estando aquela presente nas relações intergovernamentais (coordenação vertical) e esta, nas intragovernamentais (coordenação horizontal). Entretanto, a autora supracitada (2018, p. 44) reitera que, na prática, ambos são usados com o mesmo sentido, uma vez que a “Constituição de 1988 delegou ao Executivo Federal o desenho de inúmeras políticas, o que pressupõe sua coordenação pelo Governo Federal”.

Retomando, o processo de divisão de competências entre os demais entes, regulamentado pela CF de 88 por meio de cooperação das atribuições, justifica-se num cenário de grandes transformações sociais, em que o Estado ver enfraquecida sua capacidade de ofertar serviços públicos. No entanto, baseado em Souza (2018, p. 39), “Com a eleição de Lula, em 2002, as pretensões de diminuir o tamanho do Estado foram abandonadas”, a centralização do poder fazia-se necessária para manter uma atuação coordenada e eficiente.

No que concerne às políticas públicas, o Brasil passou a seguir, de acordo com Lotta, Gonçalves, Bitelman (2014, p. 15), um “movimento geral de coordenação federal, o qual se expressa na criação de sistemas, planos ou programas nacionais com incentivos à adesão dos entes subnacionais”, atentando a exigências de contrapartidas e padrões de execução destes. Segundo Souza (2018, p. 48), a realidade brasileira apresenta modelo de coordenação e cooperação de políticas públicas, especialmente nas sociais, diferente do das demais federações, como Alemanha, Canadá e Austrália, pois as relações se concentram em nível de Governo Federal e local, com pouca participação dos Estados.

A CF de 88, diferente das anteriores, abrange um número maior de áreas para a oferta de políticas públicas, cuja “liberação de recursos federais... é condicionada por critérios técnicos, aí incluídos capacidade de contrapartida, de elaboração de projetos e de criação de conselhos”, consoante Souza (2018, p. 47). Quanto maior a contrapartida, maior chance do projeto ser aprovado, o que deixa “os estados com maior capacidade de recursos próprios” em situação vantajosa. Cabe ressaltar, com base na autora citada, não existir ainda normatização para todos os sistemas nacionais de políticas.

Em relação a coordenação vertical no Brasil, Souza (2018, p. 54-55) diz não haver um único modelo pela peculiaridade de cada política requerer formas diferenciadas de incentivo e expõe os 4 principais modelos a seguir: Implementação local e recursos partilhados; Gestão compartilhada com poucos recursos partilhados; Pequena responsabilidade local e total financiamento e implementação federal; e Gestão e financiamento totalmente federal.

Souza (2018, p. 59) complementa ser desafiador para a administração pública manter a coordenação entre as decisões e os objetivos das políticas formuladas e os resultados efetivos da implementação. Ao mesmo tempo, a autora (2018, p. 60) se apoia em Alessandro, Lafuente e Santiso (2013), para alertar que a coordenação não deve ser tão rígida a ponto de limitar a capacidade criativa e a iniciativa das demais agências do governo.

2.2. CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

As políticas públicas passam pela influência de três contextos que se relacionam diretamente com a dinâmica social. Mainardes (2006, p. 52) na linha do que escreve Ball e Bowe (1992), delimita o primeiro contexto, o **de influência**, onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Neste, os conceitos e a defesa dos programas passam a ser vinculados e amplamente reiterados.

O segundo contexto é o **do texto político**, momento pelo qual o discurso assume a forma que a maioria da sociedade apoia. Por fim, o contexto **da prática** traz em essência uma relação de conjugação dos contextos anteriores. Os participantes deste último se encarregam de congregar a finalidade ideológica, o perfil político e o objetivo propriamente dito da política pública. Logo, esta ao ser criada, assume uma forma estruturada em níveis articulados, configurados num ciclo, desdobrado em etapas inter-relacionadas. Tais níveis expressam a própria formatação do programa, o que inclui a plena cooperação entre os agentes, sejam estes beneficiários ou promotores.

Essa abordagem do ciclo de políticas, proposta por Ball e Bowe (1992), proporciona subsídios para uma compreensão do fluxo de políticas e programas governamentais, em especial, as educacionais (Mainardes, 2006, p. 58). Dessa forma, até serem postas em prática passam por um processo que vão desde a tomada de decisão sobre possíveis soluções para problemas que entram na agenda de governo até a sua avaliação, para mensurar seus efeitos e consequentemente, manter a continuidade ou mesmo sugerir a suspensão.

A partir dessa abordagem, a literatura definiu outras nomenclaturas para delimitar o ciclo de políticas públicas. Logo, os três contextos de Ball e Bowe foram reformulados em três grandes fases, consideradas etapas ou estágios do ciclo. Saravia (2006, p. 32), então, apresenta as “normalmente consideradas em matéria de política pública”, que são as fases da **formulação, implementação e avaliação**. Em continuidade, o mesmo autor (2006, p. 32-34)

aponta as demais fases do processo, como **agenda** e **elaboração** que antecedem a formulação, bem como **execução** e **acompanhamento** que na sequência, vêm depois da implementação e antes da avaliação. Nesta dissertação, optou-se por expor o modelo de ciclo de políticas públicas apresentado por Saravia (2006), embora o enfoque será dado à etapa da avaliação.

Quanto a **Etapa I - Formação da Agenda**, Saravia (2006, p. 33) afirma tratar-se da inclusão de necessidades sociais na lista de prioridades, ou seja, na agenda. Pormenor, esta, na concepção de Kingdon (1995, p. 222), refere-se a uma lista de temas ou problemas dignos de atenção por parte de autoridades em determinado momento. Deste modo, compor agenda remete a esforços de vários grupos de interesse para transformar necessidades pertinentes em “problema público” através de negociações, considerada agenda de governo. Além desta, Kingdon (1995, p. 223) aponta a agenda de decisões que versa sobre a lista de alternativas plausíveis para cada problema. Essa dinâmica faz-se necessária para se compreender uma certa política pública, a partir da definição do problema que a constituiu.

Kingdon (1995, p. 227) expõe que a lógica da composição da agenda incide sobre três elementos: problemas, políticas e participantes manifestos. Os problemas podem vir a ingressar na agenda por meio dos indicadores usados na avaliação de uma situação e correspondentes mudanças, de certo “evento-foco” direcionar atenção mais para uma situação que para outras; e de *feedbacks* formais ou informais que levam determinadas situações a conhecimento das autoridades. Do mesmo modo que a agenda governamental define problemas, pode também os fazer ser esquecidos, pois o governo pode tratar ou não de certo problema, as situações que levaram o problema a ganhar forma podem mudar ou mesmo, as pessoas conseguem conviver com eles e outros problemas surgem, deixando em segundo plano os anteriores. Logo, trata-se de um fluxo em que pessoas tentam convencer autoridades da existência e importância de determinados problemas para virem a compor a agenda.

Em seguida, o elemento política explica a alta ou baixa atenção a temas por seus desdobramentos, ou seja, a cada novo governo surge uma nova configuração, novos interesses, podendo mudar completamente a agenda. O terceiro componente, participantes “visíveis” (aqueles que recebem atenção da imprensa e do público, por exemplo, presidente, assessores de alto escalão, notáveis membros do Congresso, mídia e atores vinculados ao processo eleitoral), exercem influência na definição da agenda. Enquanto os invisíveis intervêm na escolha de alternativas (Kingdon, 1995, p. 229-230).

Desse modo, também existe um fluxo para o estabelecimento de alternativas por meio de atores diversos agrupados por área na proposição de soluções. Durante a divulgação das

propostas, estas podem ser aprimoradas ou mesmo rejeitadas (Kingdon, 1995, p. 231). Aliado a essa dinâmica, há os *entrepreneurs*, pessoas que investem recursos na promoção de políticas públicas que lhes favoreçam de algum modo e consoante Kingdon (1995, p. 239), tem a função de “unir soluções a problemas, problemas a forças políticas, e forças políticas a propostas”. Assim, negociam quando as janelas se abrem e expandem a possibilidade de itens entrar na agenda. Enfim, a constituição da agenda é um processo dinâmico com ciclos difusos que não necessariamente ocorrem juntos ou em determinada ordem, notando-se a complexidade desta fase.

Em seguida, tem-se a **Etapa II – Elaboração** que, consoante Saravia (2006, p. 33), consiste em identificar potenciais problemas sociais, determinar alternativas razoáveis para eles, avaliar custos e prováveis implicações destas e estabelecer prioridades. Monteiro (2006, p. 277) afirma que “a seleção envolve a determinação, tentativa de um número maior de alternativas do que efetivamente será avaliado. É a fase do peneiramento, que é feito segundo critérios bastante flexíveis”. Este esforço tem por fim suprimir as políticas inviáveis para a solução de determinado problema ou para a realidade onde será introduzida.

Seguindo o fluxo do ciclo de políticas proposto, vem a **Etapa III - Formulação** que, em consonância com Saravia (2006, p. 33), traduz-se em selecionar e descrever a alternativa avaliada como a mais adequada, junto com a declaração onde deve constar a decisão adotada e correspondentes objetivos e marcos jurídico, administrativo e financeiro. Nesse sentido, Souza (2018, p. 19) estabelece ser nesta etapa que governos democráticos convertem seus objetivos em programas e ações, que gerarão efeitos à sociedade. Por este motivo, pode se configurar num complexo jogo de poder, ocasionando em conflitos, cuja condução requer cooperação entre os grupos sociais envolvidos.

Consoante com as argumentações de Heidemann e Salm (2009, p. 34), o processo de tomada de decisão inclui “abordagens de tipo institucional, racional, incremental, ou outras inspiradas em processos, grupos, elites, jogos, opção pública (*public choice*)”. Ademais, na perspectiva de Etzioni (1967, 1996), ressaltado por Heidemann e Salm (2009, p. 35-36), a tomada de decisão pode ocorrer por meio de uma das 3 abordagens: racional, incremental e mista, reforçadas por Simon e Lindblom, descritas a seguir:

- a) **Racional** – método baseado na teoria econômica, cujo modelo de homem é o *homo economicus*, o qual sugere que o processo de decisão é absolutamente racional, levando em conta a economicidade das ações decorrentes desta. No entanto,

Heidemann e Salm (2009, p. 36) corroboram com o entendimento de Simon (1955), e apontam limitações neste método, pela impossibilidade do indivíduo agir de forma racional absoluta. Em reforço a esta limitação, Simon (1955), trazido por Heidemann e Salm (2009, p. 36), diz que “os indivíduos tomam decisões que lhes são satisfatórias, mesmo que elas sejam pouco racionais”. Isto porque os indivíduos não têm acesso a todas as informações necessárias para otimizar a decisão e ainda que o tivessem, possuem limitações cognitivas, impossibilitando a compilação do todo, apenas das partes consideradas relevantes no momento de tomada de decisão. Deste modo, as decisões não têm como ser racionalmente ótimas, apenas suficientes para a resolução do problema.

- b) **Incremental** – representa a segunda abordagem da tipologia de Etzioni, pautada na proposta de Lindblom (1959; 1979), abordada por Heidemann e Salm (2009, p. 36), segundo a qual os administradores tomam decisões apenas incrementais, carentes de planejamento e organização. Logo, por este modelo, os tomadores de decisão utilizam-se de decisões anteriores, fazendo sobre estas pequenas mudanças para incrementá-las e aplicá-las, como forma de ganhar tempo e reduzir trabalho. Desse modo, as decisões são tomadas em conjunto e cada parte dar a sua contribuição. Por este motivo, assim como o método anterior, também sofreu críticas, por seu caráter conservador de não proporcionar alterações profundas, abrindo precedentes para a proposição da terceira tipologia dada por Etzioni.
- c) **Misto** – modelo proposto por Etzioni, defendido por Heidemann e Salm (2009, p. 36), chamado *mixed scanning*, pela possibilidade de “conciliar os processos direcionadores básicos da formulação de políticas com os processos incrementais... “preparar” as decisões fundamentais e pô-las em prática”. Com isso, buscou superar o caráter abstrato do modelo racional e ao mesmo tempo, o conservadorismo permanecido no incremental, ao propor decisões efetivas de prazo mais longo. Consoante reforçam Heidemann e Salm (2009, p. 97), a flexibilidade desse modelo o torna “uma estratégia útil para a tomada de decisão em contextos de estabilidade variável e por atores com capacidades variáveis de controle sobre a construção de consenso”.

Por fim, seja qual for o modelo escolhido para formular políticas, as demandas podem ou não ser atendidas, não só pelo fato do Estado decidir por freá-las ou incorporá-las, mas também, pela capacidade dos atores sociais ganharem espaços, institucionais ou não

(LOBATO, 2006, p. 305-306). Em virtude de diversificados interesses em jogo, as políticas formuladas podem ter caráter público ou privado.

Em continuidade, segue a **Etapa IV – Implementação**, em que segundo Souza (2007), apontado por Ollaik e Medeiros (2011, p. 1947), é uma das etapas menos estudadas. Em conformidade com Saravia (2006, p. 34), trata-se de planejar e organizar o aparelho administrativo, bem como seus recursos, sejam eles humanos, financeiros, materiais, tecnológicos, imprescindíveis para pôr a política em prática. Ou seja, consiste em preparar a máquina pública para a execução dos projetos aprovados.

Na perspectiva de Heidemann e Salm (2009, p. 37), “as organizações de serviço são os principais instrumentos de implementação de políticas.” Os mesmos autores apontam falhas nesta etapa, pois geralmente quem toma as decisões não participa da implementação, podendo haver distorções em relação a decisão ou mesmo inadequação do proposto à realidade. Segundo eles, esse problema poderia ser evitado se houvesse diálogo e participação no processo decisório entre as partes envolvidas. Além desse fator, Ollaik e Medeiros (2011, p. 1947) subsidia-se da literatura de Hogwood e Gunn (1984) para reforçar a discussão sobre a impossibilidade de atingir a perfeição nesta etapa, posto que para a implementação ideal:

teriam de existir diversas precondições, que são impossíveis no mundo real, tais como circunstâncias externas que não impõem restrições prejudiciais; existência de tempo adequado e recursos suficientes; existência e disponibilidade da combinação necessária para os recursos necessários; a política a ser implementada estar baseada em uma teoria válida (estar bem formulada); existência de poucos ou de nenhum nóculo interveniente (intervening links); mínimas relações de dependência; compreensão e acordo quanto aos objetivos; tarefas integralmente especificadas em uma sequência correta; comunicação perfeita e coordenação perfeita; e que os que detenham autoridade possam demandar e obter cumprimento perfeito (p. 196-206).

Por fim, existem diversas formas de implementar as políticas públicas, consoante aponta Ollaik e Medeiros (2011, p. 1948) a partir de Peters (2000) e cada uma terá “provavelmente diferentes consequências para a gestão governamental e para as políticas públicas”, expressadas pelo tipo de instrumento governamental utilizado. Em conformidade com Ollaik e Medeiros (2011, p. 1949), este influencia as políticas públicas pois determina “parcialmente quais recursos serão usados e por quem”, desse modo, “estrutura o processo e seus resultados”.

No que concerne a **Etapa V – Execução**, Saravia (2006, p. 34) a define como “o conjunto de ações destinado a atingir os objetivos estabelecidos pela política”, logo, pressupõe colocar em prática a política pública formulada, proposta como razoável ou

suficiente para resolver os problemas da agenda. Souza (2018, p. 25) reitera que nem sempre há correspondência entre a política formulada e a executada e aponta a definição dada por Sabatier e Mazmanian (1983, p. 20-21), que se refere ao “cumprimento de decisões sobre uma política pública aprovada através de legislação ou de decisão dos cortes”. O desalinhamento mencionado deve-se, em conformidade com Souza (2018, p. 25), a falhas de coordenação, ou seja, as regras dos formuladores podem não estar claras aos implementadores. Somado a isso, os formuladores estão distante de cada realidade, tornando algumas decisões ineficientes, sendo passíveis de readequações.

Em relação a **Etapa VI - Acompanhamento ou monitoramento**, de acordo com Saravia (2006, p. 34), remete ao “processo sistemático de supervisão da execução de uma atividade (e de seus diversos componentes)”, com a finalidade de fornecer a informação suficiente para realizar correções que se fizerem necessárias para garantir o alcance dos objetivos propostos.

Por fim, a **Etapa VII - Avaliação da política pública**, sendo, portanto, a última fase do ciclo de políticas públicas e refere-se a necessidade dos gestores de políticas em prestar contas das suas ações e ao fim, ter um diagnóstico se estas atingiram ou não seus propósitos. Saravia (2006, p. 34-35) a define como a “mensuração e análise, a posteriori, dos efeitos produzidos na sociedade pelas políticas públicas, especialmente no que diz respeito às realizações obtidas e às consequências previstas e não previstas”, melhor explorada na seção seguinte.

Cabe ressaltar, conforme reitera Saravia (2006, p. 33), que o processo de política pública é marcado por percepções e interesses individuais dos envolvidos em todas as etapas, uma vez que é atividade política e esta “é vista como barganha, o meio ambiente como conflitivo e o processo mesmo é caracterizado pela diversidade e pelas suas limitações”. Em reforço a essa discussão, Kingdon (1995, p. 221) declara que formular políticas envolve um conjunto de processos, desde constituir agenda, elencar alternativas para se decidir a mais viável aos objetivos pretendidos por meio de votação no Legislativo ou decisão presidencial, até a implementação. E complementa que o sucesso em uma das fases não garante o sucesso nas demais, bem como a aprovação de um projeto não é condição de que o mesmo seja implementado conforme foi previsto formalmente por lei.

2.3. AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

2.3.1. Abordagem Conceitual e Tipologia

Conforme salienta Giacomoni (2010), referenciado por Santos e Raupp (2015, p. 1430), “o interesse pelo monitoramento e pela avaliação tomou grande impulso com a modernização da administração pública” no Brasil. Momento em que se seguiam fortes transformações na conjuntura do Estado para mitigar a crise, com a proposição de alternativas para melhorar a eficiência da máquina pública.

Entende-se por avaliação ou análise de políticas públicas (*policy analysis*), sob o olhar de Secchi (2016, p. 10), a atividade que “busca gerar e sistematizar informações relevantes para o processo decisório de políticas públicas”. Logo, visa fornecer informações importantes aos formuladores (*policymakers*) ou mesmo aos implementadores para que a política pública dê conta de solucionar o problema público.

Na literatura internacional, há uma vasta compilação sobre o termo *policy analysis*, todos seguindo a ideia acima reforçada por Secchi (2016, p. 10). Com base no mesmo autor, historicamente, sua repercussão teve origem precipuamente nos Estados Unidos no governo Reagan, em que a entrega do relatório de análise de política pública tornou-se requisito para aprovar projeto de lei que demandasse ônus para o governo federal, para fins de analisar custo e benefício antes da aceitação do mesmo.

Em reforço ao delineamento do conceito, pode-se considerar a avaliação, na linha do pensamento de Costa e Castanhar (2003, p. 973), “uma forma de mensurar o desempenho de programas” em termos de obtenção de metas. Deste modo, a finalidade da avaliação, consoante Costa e Castanhar (2003, p. 972) “é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa”. Sintetizando essa discussão, Frey (2000, p. 228) afirma que cabe a esta fase mensurar os programas quanto aos seus impactos efetivos, logo, relevante para o desenvolvimento ou a adaptação dos mesmos.

Embora se constitua numa etapa importante e existam esforços na literatura para concretizá-la por meio do desenvolvimento de processos de avaliação, Cabral (2011, p. 1918) afirma ser uma técnica ainda pouco praticada no âmbito das organizações sociais. A referida autora complementa citando dois dos motivos que possam justificar sua baixa propagação, “a

incipiente profissionalização no setor e a constatação de que as práticas de avaliação não traduzem ainda a existência de uma cultura sistemática e difundida”.

O incipiente hábito de avaliar incorre em dois momentos do seu processo, na compreensão de Cabral (2011, p. 1919), um incide sobre a carência de referencial na construção do mapa de avaliação que der conta de delimitar o objeto e consequente, indicadores capazes de mensurá-lo. O outro sobre a interpretação incompleta dos resultados, possivelmente carregada da visão particular de quem a realiza e posterior, comprometimento no seu repasse aos gestores, perdendo, portanto, sua efetividade.

Para diminuir esses problemas e desenvolver uma cultura de avaliação dos programas governamentais, é fundamental escolher um método capaz de abarcar as suas peculiaridades, contemplando missão, valores e resultados propostos, bem como elaborar um instrumento que compreenda o rol de indicadores necessários para sua adequada mensuração. Em relação a este, Cabral (2011, p. 1927), sugere a criação de um “mapa de bens públicos” (MBP) como estratégia de superar as dificuldades na prática de avaliação e promover a “participação efetiva dos envolvidos no projeto avaliado”, Cabral (2011, p. 1937).

Na linha do que escreve Wholey, Hatry e Newcomer (2010), Santos e Raupp (2015), sintetizam seus argumentos sobre a escolha dos métodos de avaliar, seguindo os objetivos pretendidos com a avaliação:

...retrospectiva (*ex post*), quando apresenta a finalidade de produzir informações a respeito de programas já implementados; a meio caminho (corrente), quando se refere ao monitoramento de iniciativas em estágio de implementação, ou prospectiva (*ex ante*), quando a finalidade é subsidiar o processo de construção de políticas públicas e o planejamento de programas ou projetos (p. 1435).

Existem, desse modo, muitas formas de avaliar a depender do interesse, e o avaliador deve então fazer escolhas, pois segundo Santos e Raupp (2015, p. 1436), “se torna impossível atender a todos os propósitos em um único estudo”. De acordo com sua escolha, delinea-se o desenho para efetivar a avaliação. A partir dessa discussão, alguns autores determinam alternativas para realizá-la. Patton (2008), por exemplo, citado por Santos e Raupp (2015, p. 1437), sugere 6 distintas abordagens que variam conforme os objetivos da avaliação e interesse dos envolvidos:

- 1) **Avaliações formativas**, orientadas para o aperfeiçoamento, e têm como finalidade promover melhorias por meio da coleta de informações sobre as forças e as

fraquezas do programa. São tipicamente utilizadas para auxiliar o processo de reflexão e inovação.

- 2) **Avaliações somativas**, realizadas no intuito de determinar o mérito geral, o valor e a significância. São utilizadas sobretudo para dar suporte a decisões sobre a continuação, expansão ou modificação de um programa.
- 3) **Avaliações para a produção de conhecimento**, propensas a identificar e formular padrões sobre os processos de intervenções para a efetividade dos programas.
- 4) **Avaliações voltadas para ambientes dinâmicos**, são as que consideram as condições externas e internas para adaptar o programa às novas circunstâncias de demandas emergentes.
- 5) **Avaliações cuja finalidade é a *accountability***, visam identificar falhas, mediante a comparação com padrões legais exigidos, regulamentos, diretrizes, planejamento ou com qualquer outra expectativa formal, com fins de buscar a conformidade dos programas ao seu escopo. São, portanto, voltadas para os *stakeholders* externos e para os responsáveis pelos programas.
- 6) **Avaliações de monitoramento**, subentendidas algumas vezes como uma modalidade da *accountability*, por também utilizar indicadores de desempenho no processo de avaliação. Mas distingue-se desta por voltar-se às necessidades internas, disponibilizando informações referentes ao programa para melhorar seu gerenciamento.

Para Patton (2008), referenciado por Santos e Raupp (2015, p. 1437), para resultados mais completos, capazes de melhor embasar tanto políticos, financiadores quanto gestores dos programas, o ideal é realizar paralelamente às 2 (duas) últimas abordagens de avaliação. No entanto, para o mesmo autor, “conciliar ambas as necessidades é o grande desafio dos sistemas de monitoramento de desempenho”.

Em continuidade, foram desenvolvidos modelos a partir dos quais se pode avaliar as políticas públicas, como meio de facilitar a compreensão sobre a lógica destas, segundo a nomenclatura sugerida por Dye, abordado por Heidemann e Salm (2009, p. 100). Dentre eles, tem-se: institucional; de processo; de grupo; de elite; racional; incremental; da teoria de jogos; da opção pública; sistêmico.

Antes de explicitar cada um desses modelos, cabe ressaltar, consoante Frey (2000, p. 221), existem categorias importantes para a análise de políticas: *policy networks*, *policy arena* e *policy cycle*. A primeira categoria diz respeito às redes de diversos atores, membros de instituições políticas e administrativas, responsáveis pelas políticas, que se inter-relacionam para formular e implementá-las. Segundo Frey (2000, p. 222), essas interações são relevantes para esta fase, “sobretudo enquanto fatores dos processos de conflito e de coalizão na vida político-administrativa”. Logo, os interesses difusos podem ser atenuados através desse processo de influência mútua.

A segunda categoria remete-se ao caráter decisivo dos custos e ganhos que as pessoas esperam das políticas para a configuração do processo político de formulação destas. As negociações na arena política são conduzidas de acordo com a característica pretendida com determinada política pública, conforme Frey (2000, p. 223), podendo estas serem distributivas, redistributivas, regulatórias ou constitutivas.

As políticas **distributivas**, por possibilitarem ganhos a uma grande parte de beneficiários, na perspectiva de Frey (2000, p. 223-224), ainda que irrisórios, caracterizam-se por “baixo grau de conflito dos processos políticos”. Enquanto as **redistributivas** “são orientadas para o conflito”, Frey (2000, p. 224), uma vez que visam direcionar recursos entre grupos de forma racional. As **regulatórias** baseiam-se em ordens, proibições, decretos e portarias, logo, em conformidade com Frey (2000, p. 224), os efeitos dos custos e benefícios não são determinados previamente, “dependem da configuração concreta das políticas” e podem ser distribuídos igualmente ou a partir de interesses particulares.

Por fim, as **constitutivas** ou estruturadoras, assim também denominadas, sob a perspectiva de Frey (2000, p. 224), por determinarem as condições gerais sob as quais as demais políticas citadas são negociadas. Desse modo, na linha do que escreve Frey (2000, p. 224), são capazes de criar e modelar as instituições, modificar o sistema de governo ou eleitoral, além de determinar processos de negociação, cooperação e consulta entre os atores políticos.

A terceira categoria, *policy cycle*, corresponde ao caráter dinâmico das várias fases que compõem o processo das políticas públicas, seguindo a compreensão de Frey (2000, p. 226), cujas etapas foram discutidas anteriormente.

Em continuidade, no artigo de Dye, apresentado por Heidemann e Salm (2009, p. 100), o mesmo afirma “Esses modelos não são competitivos, no sentido de que algum deles possa ser julgado o “melhor”. Cada um focaliza um aspecto distinto da vida política e pode

nos ajudar a entender aspectos diferentes das políticas públicas”. Então, a depender do objetivo do avaliador de política, poderá selecionar um em detrimento do outro ou mesmo mesclar mais de um, para fins de enriquecer e complementar sua análise.

Desse modo, cada modelo de análise de política pública, apresentado por Dye, em seu artigo, constante em Heidemann e Salm (2009, p. 99-129), detém sua peculiaridade, conforme descrito a seguir:

Modelo Institucional - Este modelo versa a relação que há entre políticas públicas e instituições governamentais, pois em consonância com Dye, citado por Heidemann e Salm (2009, p. 101), “uma política não se transforma em política pública antes que seja adotada, implementada e feita cumprir por alguma instituição governamental”. Ainda segundo este autor, é o Governo que concede às políticas públicas os atributos da legitimidade, universalidade e coerção. Ou seja, o Governo é o agente que institui obrigações legais, usa da coerção para coibir possíveis violadores e implementa políticas voltadas para a sociedade em sua totalidade.

Modelo de Processo - diz respeito a considerar a política como atividade de um processo, conforme uma sequência de etapas, delineadas por Dye, na obra de Heidemann e Salm (2009, p. 104), que compreendem desde a identificação do problema com a criação da agenda até a avaliação do resultados das políticas. Por meio desta análise, compreende-se o processo pelo qual as políticas públicas são formuladas, implementadas e alteradas, conforme a necessidade.

Modelo de Grupo - As políticas devem ser um processo democrático e razoável para a coletividade, e por pressupor a soma de interesses difusos, requerem equilíbrio entre os interesses dos vários grupos que a provocam. Nessa lógica, cada grupo, estruturado por indivíduos com interesses próximos, apresenta ao governo suas demandas e propõem soluções, levadas a pauta durante a tomada de decisão pelos gestores. Assim, os indivíduos contribuem com as políticas públicas, cabendo ao sistema político, consoante Dye, citado por Heidemann e Salm (2009, p. 107), a administração de interesses difusos, embora haja preponderância de uns em detrimentos de outros. Esta análise busca, então, entender a formulação das políticas, a partir dessa luta de forças, observando se aos grupos de maior potência são aplicados um sistema de freios e contrapesos, aliado a possibilidade de filiação a mais de um grupo, como medidas de equilibrar as disparidades entre as propostas dos grupos.

Modelo de Elite - consiste em investigar as políticas públicas sob a ótica da elite que as influenciam ao manipular a opinião pública, conforme seus interesses e valores. Dye afirma

em artigo, compilado no livro de Heidemann e Salm (2009, p. 109), “A teoria elitista sugere que "o povo" é apático e mal informado quanto às políticas públicas e que a elite molda, na verdade, a opinião das massas sobre questões políticas mais do que as massas formam a opinião da elite”. Logo, a possibilidade das políticas públicas serem criadas à luz desta influência, moldando-se de cima para baixo, da elite para as massas, deve ser considerada ao analisá-las.

Modelo Racional - trata da probabilidade das políticas gerarem o máximo ganho social possível, melhor custo benefício, não sendo este estritamente monetário. Desse modo, os formuladores, em concordância com Dye, referenciado por Heidemann e Salm (2009, p. 111), “devem optar por políticas cujos ganhos sociais superem os custos pelo maior valor e... evitar políticas cujos custos não sejam excedidos pelos ganhos”. E para isto, devem apreciar todas as possibilidades em sua totalidade, por meio da disposição do máximo de informações possíveis sobre outras alternativas, capacidade de prever as consequências das propostas e conhecimento especializado para mensurar os custos sobre os benefícios.

Modelo Incremental - busca considerar a política como produto de pequenas alterações sobre as atividades feitas por governos anteriores, por entraves de tempo, informações e custos. Na linha de argumentação de Dye, extraída de Heidemann e Salm (2009, p. 115), pelo incrementalismo, “Os formuladores de políticas geralmente aceitam a legitimidade dos programas estabelecidos e concordam tacitamente em dar continuidade às políticas anteriores”. Enfim, sua utilização deve-se em razão de conveniência e satisfação das demandas particulares dos formuladores.

Modelo da Teoria de Jogos – Neste, as políticas são vistas como escolha racional em situações competitivas. Na perspectiva de Dye, apresentada por Heidemann e Salm (2009, p. 117), “é o estudo de decisões racionais em situações em que dois ou mais participantes têm opções a fazer e o resultado depende das escolhas que cada um faça”. Ou seja, a melhor opção de um depende da escolha de outros, para se chegar a uma decisão satisfatória para todos, embora envolva competição. Sob esta ótica, para uma escolha racional, deve ser analisada estrategicamente por meio de uma matriz que permita visualizar todas as opções de escolha possíveis e seus respectivos resultados. Embora tenha limitações, apontadas pelo autor supracitado, este modelo oferece contribuições para se analisar políticas em situações de conflito.

Modelo da Opção Pública - Também conhecido pela expressão *public choice*. Neste, as políticas públicas são formuladas por meio de deliberação coletiva de indivíduos impelidos

por interesse próprio e consoante Dye, abordado por Heidemann e Salm (2009, p. 120), “é o estudo econômico da tomada de decisão fora do âmbito do mercado”. Apesar de considerar a lógica de mercado, em síntese as argumentações de Dye, trazidas por Heidemann e Salm (2009, p. 121), este modelo reconhece o papel interventor do Estado, na correção de falhas onde o mercado não atua, tais como provisão de bens públicos, controle das externalidades, dentre outras.

Modelo Sistêmico – consiste em entender as políticas públicas como “repostas de um sistema político às forças que o afetam a partir do meio ambiente”, de acordo com Dye, apresentado por Heidemann e Salm (2009, p. 124). Ou seja, o processo de formulação de políticas dá-se num contexto sistêmico, em que os *inputs*, entradas, são as forças determinadas pelo meio ambiente, em forma de demandas ou apoio que, por sua vez, pode a vir pressionar o sistema político para fins de tomar decisões e gerar *outputs*, saídas, configuradas em valores alocados em ações, definidas como políticas públicas.

Em concordância com Heidemann e Salm (2009, p. 37), esta etapa se faz essencial “Para que se conheça o grau de satisfação que uma política está produzindo” aos seus beneficiários, consagrados como *stakeholders*, ou seja, “verificar o impacto do projeto ou do programa específico sobre o público alvejado por ele”. Deste modo, para garantir a eficácia e a qualidade dos serviços, é fundamental que os tomadores de decisão tenham informações relevantes para que possam conhecer bem a realidade dos beneficiários, antes de decidir por qual curso seguir.

Em complemento, a análise de política pública, para melhor impacto, deve estar isenta dos interesses dos avaliadores e de fatores outros que possam manipular os resultados. Consoante Costa e Castanhar (2003, p. 970), “não há a preocupação de avaliar programas públicos, em geral, e programas sociais, em particular”, no caso do Brasil, portanto, também é uma fase pouco analisada. Ainda em consonância com estes autores (2003):

A avaliação sistemática, contínua e eficaz desses programas pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos neles aplicados, além de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para a gestão pública mais eficaz (p. 971).

Fazendo um parêntese, o ciclo de políticas públicas refere-se a processos decisórios complexos, que compreende desde a agenda a avaliação. E a tramitação entre as fases, afirma Monteiro (2006, p. 277-281) “não é necessariamente linear”, pela ocorrência de *loops*,

impasses que fazem as políticas retornarem caminhos ou refazer todo o trajeto de uma fase já concluída; *feedbacks*, quando a autoridade competente no meio do trâmite pode pedir retorno para reafirmar se a alternativa é mesmo viável para a situação; e *lags*, defasagens oriundas do hábito que normalmente ocorre na prática de “aprender fazendo”.

Ampliando essa discussão, Monteiro (2006, p. 281-282) indica quatro tipos de defasagens existentes no processo decisório de políticas:

- a) **defasagem de sinalização**, consiste na diferença entre identificar a necessidade de agir e reconhecer a necessidade, logo, ocorre na fase de identificação. Tem sinal negativo quando há falhas no rastreo - levantamento de informações suficientes para analisar certa política, Monteiro (2006, p. 285) - e positivo, quando há prontidão nos processos decisórios de política.
- b) **defasagem de ação**, consiste na diferença entre reconhecer a necessidade e realizar a ação em si, referem-se a limitações legais, organizacionais, etc, ocorre entre o desempenho e a seleção no processo de decisão, assim como no primeiro tipo, associa-se à qualidade do rastreo. Ex.: burocracia na transferência de recursos públicos para o setor privado.
- c) **defasagem de resultado**, versa sobre a diferença entre empreender a ação e ocorrer ou não impactos. De acordo com Monteiro (2006, p. 282), entre os tipos apresentados, este “parece ser o mais abrangente e complexo”. Liga-se a defasagem do Tipo I.
- d) **defasagem de correção**, trata-se da diferença entre identificar as consequências não desejadas (ou não antecipadas) de uma política e introduzir correções ou reajustes a mesma.

Em conformidade com o Monteiro (2006, p. 283), cabe ao *policy-maker*, administrá-las de acordo com as intenções pretendidas com cada política, embora não sejam totalmente manipuláveis.

2.3.2. Análise de Políticas Públicas: critérios para seleção do modelo

Conforme a variedade de modelos de avaliação de políticas públicas, apresentados por Dye, cabe ao avaliador definir os aspectos desejados para avaliar determinada política antes de optar por um ou outro modelo. Para isto, Dye, citado por Heidemann e Salm (2009, p. 126-128), sugere observar alguns critérios sobre a capacidade do modelo em: Identificar os aspectos relevantes das políticas públicas; Condizer com a realidade; Comunicar algo significativo; Orientar a pesquisa e a investigação sobre políticas públicas; e Propor explicações destas com base em possíveis causas e consequências que possam ser confrontadas com a realidade.

O processo de escolha, portanto, depende também das variáveis da política pública que se deseja investigar, pois cada modelo volta-se para uma ou mais variáveis. Por exemplo, dos modelos propostos por Dye, o mais adequado aos fins deste estudo é a avaliação sob a abordagem racional, mais detalhado a seguir. Após a escolha, devem-se definir os indicadores a serem avaliados.

Em complemento a essa discussão, Costa e Castanhar (2003, p. 972) aponta os seguintes critérios definidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância -UNICEF (1990): “eficiência, efetividade, impacto, sustentabilidade e a relevância de seus objetivos” para se avaliar as políticas públicas. A mensuração destes pode ser feita a partir de indicadores, capazes de quantificar os resultados, cuja escolha dependerá da área e da finalidade da avaliação. Cabe ressaltar, há diversas classificações para estes indicadores, mas para fins deste estudo, optou-se pela classificação de Rob Vos (1993), apontado por Costa e Castanhar (2003, p. 974), que “do ponto de vista metodológico”, distingue três tipos de indicadores sociais: de resultado; de insumo e de acesso, sintetizados a partir da literatura dos referidos autores, a seguir:

Os **de resultado** representam os graus de satisfação de necessidades básicas alcançados. Deste modo, também denominados indicadores de nível de vida.

Os **de insumo** dizem respeito aos recursos disponíveis para se obter um determinado padrão de vida. Esses meios podem incluir, a depender do segmento da vida, renda, disponibilidade de alimentos, de água potável ou de centros de saúde, número de médicos por habitante ou de escolas e de professores por aluno.

Por último, os indicadores **de acesso** “identificam os determinantes que permitem tornar efetiva (e em que grau) a utilização de recursos disponíveis para atender determinadas

necessidades básicas”. De acordo com Costa e Castanhar (2003, p. 974), esse terceiro tipo de indicadores é o mais indicado para a avaliação de políticas e programas sociais.

2.3.3. Avaliação sob o enfoque racional

Diante dos modelos apresentados, para atender aos objetivos deste estudo, optou-se pela abordagem de análise racional. Segundo Secchi (2016, p. 69), racionalidade implica em adequar fins aos meios, em que “o fim (solução do problema público) deve comandar o meio (política pública)”. O autor aponta três etapas necessárias para uma avaliação racional: “gerar alternativas, estabelecer critérios e projetar resultados”, resumidos a partir de Secchi (2016, p. 70):

- I) **Geração de Alternativas** – momento em que se deve dar espaço à imaginação e criatividade. Entretanto, com base em procedimentos que possibilitem ao analista “pensar fora da caixa” com o intuito de “apresentar alternativas de enfrentamento do problema”. Para isso o problema deve estar bem definido, mas também pode ser ajustado ao longo do trabalho. Nesta etapa, pode ser utilizadas técnicas de criatividade, tais como *benchmarking* (busca sistematizar práticas como alternativas a partir de casos de sucesso), *brainstorming* (consiste em reunir pessoas e deixá-las pensar e expor livremente suas ideias), redesenho incremental (menos radical que as anteriores, efetivada por meio da decomposição da política pública existente para propor um novo arranjo a seus elementos), *nudge* (visa encontrar alternativas simples, acessíveis, de baixo custo e eficazes para resolver problemas públicos), soluções genéricas (correspondem a estratégias de intervenção), e especificações das alternativas sugeridas nas técnicas anteriores.
- II) **Definição de Critérios e Indicadores** – avaliar requer, consoante Secchi (2016, p. 85), juntar as alternativas sugeridas ao enfrentamento dos problemas públicos com o estabelecimento de critérios (devem vislumbrar os princípios da eficiência, eficácia e equidade) e indicadores (operacionalização desses valores, tornando-os algo que possa ser mensurado, de modo a ser possível comparar o impacto das alternativas).

- III) **Projeção de Resultados** – esta é a etapa mais “científica”, segundo Secchi (2016, p. 90), pois consiste em prever os possíveis resultados de cada proposta com base em dados, teorias e experiência do analista, conforme ressalta Dunn (1981), citado por Secchi (2016, p. 90), para então, escolher a política considerada mais adequada. Para auxiliar a decisão de escolha, alguns métodos podem ser utilizados, como analisar os custos em detrimento dos benefícios, da efetividade, da viabilidade política e de implementação, dentre outros.

2.4. Algumas considerações

Conforme o exposto, a disseminação de políticas públicas torna-se necessária à medida que as demandas sociais crescem e se reconhece a existência de problemas públicos, a partir de um contexto onde há espaço para maior controle social. Viu-se que as políticas públicas configuram-se tanto em ação quanto em inação do Estado nas diversas áreas de sua responsabilidade, dentre as principais, estão a educação, a saúde e a segurança interna e externa do país.

Sendo assim, neste capítulo, foram abordados conceitos relevantes, detalhando em linhas gerais o contexto e as etapas do ciclo de políticas públicas para justificar a importância da realização da avaliação em função da melhoria da eficiência na gestão de programas governamentais.

Diante das técnicas e modelos de avaliação de políticas públicas, discutidos neste estudo, optou-se pela escolha do modelo racional por considerá-lo um método de avaliar em profundidade, por ser mais amplo e denso que os demais. Portanto, este modelo é capaz de fornecer dados mais detalhados sobre os efeitos de determinada política quanto ao cumprimento de suas metas, dando subsídios a uma melhor compreensão sobre o funcionamento das políticas e os potenciais motivos de suas falhas.

Notou-se que a avaliação pode ser realizada antes (para tornar a decisão mais embasada em fatos antes de escolher qual política atenderá melhor o objetivo e mitigará melhor o problema), durante (para otimizar a implementação ao proporcionar o ajuste das ações às condições reais do problema público) e depois de sua implementação (para mensurar as dificuldades durante a execução, apontando alternativas para corrigir falhas encontradas ou mesmo propor sua suspensão, servindo também como ferramenta de prestação de contas).

Portanto, se bem realizada, a avaliação é capaz de garantir a conformidade entre as metas propostas e os resultados alcançados, concedendo maior efetividade ao programa governamental aprovado. É, desse modo, uma prática que traz benefícios a administração pública, porque além de proporcionar maior transparência a suas ações, otimiza o processo de tomada de decisão quanto ao melhor destino do seu orçamento. Portanto, a avaliação pode fornecer informações fundamentais para orientar as decisões e ações governamentais, no intuito de melhor atender as demandas sociais, conjugando os interesses dos diversos agentes envolvidos numa política pública.

Compreendido o fluxo das políticas públicas, os tipos de avaliação e sendo o objeto deste estudo uma política pública de educação técnica, percebe-se como oportuno discutir no próximo capítulo a conjuntura da educação profissional no Brasil, apresentando os fundamentos para a criação do PRONATEC.

3. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA REFORMA DOS ANOS 90 NO BRASIL: FUNDAMENTOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO PRONATEC

Este capítulo faz uma abordagem panorâmica sobre a Educação Profissional - EP no Brasil, entretanto, fez-se necessário um resgate acerca das denominações utilizadas desde meados do Império, demonstrando como se deu o processo de formação das Escolas de Aprendizes e Artífices, transformadas em Liceus Profissionais, Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas, e, posteriormente, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), até chegar aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da atualidade. Dentro dessa conjuntura de transformação pela qual a educação profissional brasileira passou até chegar ao estágio de evolução atual, enfatizou-se o processo desencadeado nos anos 90, sobretudo a partir da instituição da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Lei n. 9.394/96, durante a gestão do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

A contextualização tem como objetivo expor ainda como se deu a expansão da Rede Federal. A princípio ela surge com a promulgação do Decreto nº 6.302/2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, determinando mudanças na EP, sobretudo nas escolas técnicas, hoje Institutos Federais. Ademais, a relação entre trabalho e educação, discutida por autores, como Moraes (2016) e Nosella (2007), foi retomada enquanto fundamento

constitutivo da educação profissional no Brasil, em suas origens. Desse modo, expõe-se seu caráter dual a ser superado através das propostas de reforma educacional.

A criação dos IF's posteriormente propiciou a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC (Lei n. 12.513/2011), objeto desse estudo. Este programa faz parte do conjunto de políticas públicas educacionais, instituído pelo Governo Federal para ampliar as oportunidades dos seus beneficiários. Deste modo, foram abordados aspectos socioeconômicos e políticos para a implantação de políticas educacionais no Brasil, com especial atenção para o Pronatec. Cabe frisar que as políticas e ações do governo federal são pensadas como medidas preventivas ao desemprego, em prol do desenvolvimento socioeconômico.

Contudo, o PRONATEC passou por algumas reformas em seus sistemas de ensino e estratégias de formação profissional, de modo a alinhá-los aos arranjos produtivos, bem como às demandas da sociedade. Desse modo, este capítulo está organizado em 3 seções, em que a primeira trata dos fundamentos da educação profissional brasileira, bem como do seu processo de expansão. A segunda aborda a criação dos Institutos Federais a partir de 2007, oriunda de um processo chamado “verticalização” do ensino, proporcionado “pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica”, proposta através da Lei nº 11.892/2008 (Concepções e Diretrizes da educação profissional e tecnológica/MEC, 2010, p. 26), com destaque para seu papel na efetivação de políticas públicas, em especial, o PRONATEC. Por fim, a terceira expõe os aspectos de implantação do Pronatec, caracterizando-o em suas finalidades e apresentando parte dos seus resultados na prática, bem como suas perspectivas diante dos atuais interesses políticos e nova gestão.

3.1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

3.1.1. Fundamentos e Concepções

Em 1808, com a chegada da família real, o Brasil passou por transformações econômicas e políticas, desencadeando em necessidade de capacitar força de trabalho. Como consequência, D. João VI criou o Colégio das Fábricas com vistas a atender esta demanda de formar trabalhadores para seus ofícios. Desse modo, as origens da educação profissional remetem ao Brasil Império, em que a mão-de-obra era qualificada por associações religiosas e

filantrópicas, como meio de ocupar as crianças de rua para não virem a se tornar ameaça para a sociedade (GARCIA, DORSA, OLIVEIRA & CASTILHO, 2018, p. 3-4).

Sob essa perspectiva, ainda em relação ao entendimento de Garcia et al. (2018, p. 6), nesta época, a educação possuía duas vertentes: uma compensatória e assistencialista direcionada aos carentes e outra, voltada à formação para o trabalho artesanal. Nesse sentido, percebe-se o caráter dual da educação, presente na dicotomia para a qual estava proposta inicialmente, trabalho manual x trabalho intelectual. Em conformidade com Marcilio (1998), citado por Garcia et al. (2018, p. 5), “o governo determinou que os órfãos fossem encaminhados às Companhias de Aprendizes Artífices e as Companhias de Aprendizes de Marinheiros, pois a intenção era formar um contingente profissional para atuar na marinha e na guerra”. Logo, o acesso à educação era segmentado e reforçava a desigualdade entre as classes. Essa ideia de segregação implícita na educação do Brasil, desde o império perdurando até o início do século XX, é reforçada por Garcia et al. (2018), ao afirmarem que a exceção dos escravos, o acesso a essas escolas era livre.

Da iniciativa das primeiras associações culminaram posteriormente em escolas de Aprendizes e Artífices, cuja regulamentação deu-se por meio do Decreto 7.566/1909, promulgado durante a gestão do então presidente Nilo Peçanha, sendo este considerado o marco da instauração dessa modalidade de ensino na Rede Federal. Estas escolas passaram a ser subordinadas ao Ministério da Educação e Saúde Pública a partir de 1930, sendo posteriormente, transformadas em Liceus industriais, e assim, constituindo-se como pilares para a implantação da atual rede de escolas profissionalizantes no Brasil. (GARCIA, DORSA, OLIVEIRA & CASTILHO, 2018, p. 7-8).

A partir de então, ocorreram uma série de esforços no sentido de regulamentar e fortalecer a oferta da EP no Brasil, a exemplo da CF de 1937, sendo a primeira constituição brasileira a tratar minuciosamente do ensino técnico, profissional e industrial. A posteriori, vieram a Reforma Capanema em 1941 que remodelou o ensino e o Plano de Metas do Governo Juscelino Kubitschek em 1956, destinando investimento para a educação no intuito de formar profissionais que fomentassem o desenvolvimento do país. Ademais, a Lei n. 6.545, promulgada em 1978, transformou as três primeiras Escolas Técnicas Federais dos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs, conferindo-lhes maior autonomia, nomenclatura estendida às outras instituições a partir dos anos 90, especificamente em 1994 com a Lei n. 8.948. (BRASIL/MEC, 2017, p. 4). Em 1997, durante o governo FHC, foi instituída a portaria MEC n. 1005/97 para implementar

o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP, de iniciativa do Ministério da Educação - MEC, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, com o objetivo de implantar uma nova concepção à educação profissional numa proposta integradora da educação e do trabalho, desenvolvendo ciência e tecnologia, de modo a ampliar vagas e adequar a oferta de cursos à demanda do mundo do trabalho e exigências tecnológicas (MENEZES; SANTOS, 2001). Esse programa propôs a reforma da EP no âmbito dos Estados, a partir das inovações trazidas pela LDB n. 9394/96 e do Decreto n. 2.208/97 que desvinculou o ensino médio do técnico no âmbito da rede federal, ao reestruturar a oferta do ensino técnico de nível médio, contemplando apenas o ensino médio, deixando o técnico a cargo do Estados e instituições privadas, com discurso de que os cursos técnicos demandam elevados investimentos, retraindo, portanto, a oferta destes cursos no âmbito federal. Posteriormente, o governo Lula, com a promulgação do Decreto n. 5154/2004 que revogou o Decreto n. 2208/97, possibilitou o processo de expansão da EP no Brasil. Desse modo, percebe-se que a EP foi moldando sua concepção ao longo dos anos e sem pretensão de exaurir essa discussão, apresenta-se o quadro 1 com as principais denominações para a educação profissional.

Quadro 1 – Evolução da Rede Federal de Educação Profissional

ANO	ESTÁGIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
1909	Decreto 7566 - Marco da Educação Profissional no Brasil, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices , subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. A partir de 1930, ficam sob a supervisão do Ministério da Educação e Saúde Pública.
1937	Lei 378 - transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais .
1942	Decreto 4127 - transformou os Liceus em Escolas Industriais e Técnicas .
1959	Surgem as Escolas Técnicas - ETFs, autarquias, com autonomia didática e de gestão.
1978	Lei 6545 - transformou as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs.
2008	Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs.

Fonte: Adaptado pela autora: MEC, 2012

A partir da análise do quadro 1, afirma-se que a medida em que a oferta de escolas profissionalizantes se expandia, fora incidindo uma ressignificação sob a forma de organização escolar e administrativa, alterando também a terminologia inicial das Escolas de Aprendizes e Artífices. Estas foram transformadas em Liceus Profissionais, depois Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), para hoje, então, receber a nomenclatura de Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia. No entanto, vale dizer que o objetivo central de formação Profissional fora mantido durante esse processo, passando a ser estendido para formação Profissional Científica e Tecnológica, através da nova redação dada pela Lei n. 11.741/08 ao art. 39 da Lei n. 9394/96, que adicionou o termo tecnológico a EP, no contexto do Governo Lula (GARCIA, DORSA, OLIVEIRA & CASTILHO, 2018, p. 3).

Ainda no governo Lula, foi instituída a Lei n. 11.892/08 de criação dos Institutos Federais, que prevê em seu art. 8º, 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, de forma integrada e também para o público da EJA e 20% para a oferta de cursos de licenciatura, de formação de professores para a educação básica e profissional. Dentro dos objetivos dos IFs e com base nestas margens de atendimento previstas em lei, o PRONATEC insere-se no percentual dos 50% por meio da oferta de cursos técnicos e de formação inicial e continuada. Com base na citada Lei, a concepção de EPT é voltada para a formação e qualificação de cidadãos com foco na atuação profissional nos diversos setores da economia ao propor a conciliação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, conforme previsto em seus arts. 2º e 6º.

Posteriormente, o Governo Dilma manteve os propósitos de expansão na educação profissionalizante do governo anterior, através da Lei n. 12.695/2012 que prevê apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e Distrito Federal, no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Esta lei passou a incluir polos presenciais no sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, contemplar as instituições comunitárias que atuam na educação do campo com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, bem como autorizar a concessão de bolsa a professores das redes públicas de educação e a estudantes beneficiários do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Além de trazer mecanismos para a atuação eficaz do PRONATEC no meio rural e em municípios pequenos do interior do país (BRASIL, 2012).

A oferta de EPT no âmbito dos IFs defende uma concepção de educação voltada para a formação humana integral, ao integrar e articular ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica, no intuito de preparar para a atuação profissional, gerando desenvolvimento socioeconômico, conforme documento das concepções e diretrizes (2010, p. 6). Em congruência com o mesmo documento, a criação dos IFs visou ampliar a oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, incluindo a educação a distância - EAD, defendendo que a formação

para o trabalho deva elevar a escolaridade, onde se inserem o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA e o PRONATEC respectivamente (2010, p. 6). Este foi criado em 2011 pela Lei n. 12.513 no governo Dilma, abrangendo em seu escopo a ampliação da oferta de EPT, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, por meio da oferta de cursos técnicos de nível médio orientados pelas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação e de formação inicial e continuada - FIC ou qualificação profissional, como carga horária mínima de 160 horas.

No entanto, embora regulamentados em legislação aplicável e constantes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, organizado pelo MEC, foram ofertados poucos cursos técnicos na experiência do PRONATEC, sobretudo no âmbito do IFPI, prevalecendo a oferta dos cursos FIC. Deste modo, apesar de significativas, as iniciativas do governo Dilma referentes à EP apontam para a ótica de mercantilização da formação humana, na visão de Lima (2012, p. 499-500), em virtude da fragmentação e desarticulação curricular pela redução dos tempos formativos, bem como da intervenção estatal através de políticas públicas viabilizadas por parcerias público-privadas. Nesse contexto, insere-se os cursos FIC do PRONATEC com característica de formação aligeirada. Compreendido as concepções de EP e suas denominações, a sessão seguinte busca destacar o processo de expansão da rede federal de EP no Brasil.

3.1.2 Processo de expansão da educação profissionalizante no Brasil: contexto pós-reforma dos anos 90

A relação entre educação e trabalho, em princípio, estava mais voltada para o fortalecimento da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, em que havia forte separação entre os que detinham poder aquisitivo e tempo livre para se dedicar aos estudos e os que trabalhavam para ajudar no sustento da família e recebiam formação mais restrita, logo, dificilmente, conseguiriam mudar a posição social. Ao longo dos anos, a educação foi se reformando e passando a priorizar a formação profissional, orientada para o desenvolvimento econômico do país e a formação integral do indivíduo (SAVIANNI, 2007).

A partir dessa limitação, oriunda da ideia de separação na finalidade inicial da educação, ainda presente, e de distorções na organização da educação profissional no Brasil vigente, como custos elevados, reduzido número de vagas, dentre outras, apontadas pelo MEC

(1995), trazido por Lima Filho (2003, p. 19), a reforma no ensino profissional foi indicada. A proposta de reestruturação pretendia mudar o “foco de atuação dessas instituições, propondo sua aproximação às estruturas empresarias, mediante o estabelecimento de parcerias com vistas à gestão compartilhada e auto-sustenção financeira” (Lima Filho, 2003, p. 20). Portanto, a ideia era reduzir custos, ampliar oferta de vagas, mudar o escopo das escolas técnicas e centros federais, modernizar com manutenção da qualidade, mudanças estas amparadas com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB n. 9.394/1996, no Governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC.

Como foi observado na seção anterior, os primeiros passos para a expansão da educação profissional ocorreu em 1994, com a Lei n. 8.948, que possibilitou a transformação, de forma gradativa, das então escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica, ao instituir o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Logo mais tarde, em 1996, a LDB foi constituída pela Lei n. 9.394 que inovou ao dispor sobre educação profissional, apartando-a da Educação Básica, eliminando preconceitos presentes nas primeiras legislações sobre o caráter assistencial, vinculado à ideia de educação profissional (BRASIL/MEC, 2017, p. 5). Em consonância com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1088), esses primeiros avanços rumo a expansão da rede, no que se refere a esforços para a sua regulamentação, foram contestados. Em complemento, Lima Filho (2003, p. 98) afirmou que essa primeira proposta de reforma na educação profissional:

constituiu-se como instrumento de uma perversa estratégia de utilização de recursos públicos para induzir à desescolarização e ao empresariamento das instituições públicas de educação técnica e tecnológica com vistas a sua transformação em empresas de formação profissional.

Assim, o processo de expansão da educação profissional, iniciado no Governo de FHC, não logrou êxito, sendo um momento marcado pela retração na oferta de cursos técnicos no âmbito federal, com atenção apenas para o ensino médio. Nesse contexto, o marco regulatório da primeira tentativa de reforma nessa modalidade foi o Decreto n. 2208/97, que a regulamentou, constituindo seus princípios, definindo seus objetivos e estabelecendo seus três níveis: básico, técnico e tecnológico (BRASIL, 1997). Posteriormente, este foi revogado pelo Decreto n. 5154/04, tendo o processo o processo de expansão da rede federal, portanto, atingido seu ápice no primeiro mandato do governo Lula, contexto caracterizado pela retomada da oferta do ensino técnico. Este decreto propôs a organização da educação

profissionalizante em cursos ofertados ao longo de uma trajetória que garanta a continuidade da formação, inovando, então, com a inserção de itinerários formativos (BRASIL, 2004).

O Governo Lula, através da proposição de projeto democrático, conforme reforça Lima Filho (2003, p. 98), contribuiu na “superação das políticas de privatização e empresariamento da educação”, implícitas na proposta de reforma educacional anterior. Na perspectiva de suprir as falhas desta reforma, a nova propôs o desafio de construir uma política educacional universal, que integrasse todos os níveis e modalidades, de modo a compor um sistema nacional de educação, considerando o trabalho como princípio educativo, a escola unitária como diretriz organizativa e estrutural e a formação politécnica como práxis pedagógica.

Deste modo, a educação, de acordo com as demandas de mercado, passou por reformas, principalmente no que diz respeito ao ensino técnico, exigindo do indivíduo variadas funções. Nessa perspectiva, a partir dos anos de 1990, a formação deve o tornar, segundo Lima (S/d, p. 7-8), “flexível, polivalente, qualificado, mas desespecializado, que saiba trabalhar em equipe, que tenha capacidade de raciocínio abstrato e uma compreensão do processo produtivo”. Portanto, um sujeito mais autônomo, proativo na resolução de conflitos.

Esse contexto propiciou aos CEFETs mais autonomia, conforme Silva (2009), apontado por Garcia et al. (2018, p. 9) ao reforçar que “atos normativos acabaram direcionando os Centros Federais de Educação Tecnológica a uma oferta cada vez maior do ensino superior, sendo assim, os cursos técnicos passaram a ser realizados pelos Estados e pela iniciativa privada”. A educação técnica foi separada do ensino médio para que os CEFETs direcionassem o ensino médio à preparação de alunos para a inserção no ensino superior de forma qualitativa e não mais, estritamente para o mercado de trabalho. Assim, a educação profissional no Brasil, em 2004, passou a ser orientada por meio de políticas públicas, como forma de promover desenvolvimento sustentável, através de “uma distribuição de renda justa, inclusão e justiça social, integração internacional e a cooperação com vistas ao crescimento econômico e social” (GARCIA et al., 2018, p. 9-10).

Retomando a questão da relação entre trabalho e educação, também defendida por Nosella (2007), ao afirmar que entre estes, há um fato existencial e um princípio pedagógico, posto que trabalho é compreendido como fundamento da educação. Savianni (2007), percussor das discussões acerca das concepções de trabalho como princípio educativo, proposto por Marx (1975) e Gramsci (1977), na educação brasileira, demonstra em seus estudos que a educação profissional integrada ao ensino médio ganhou força. Nessa

concepção, Ramos (2005), apontado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1098), reitera que a educação integrada ou politécnica “tem o trabalho como princípio educativo no sentido de que este permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes e da Tecnologia”. Na linha do que escreve Lima Filho (2003, p. 100), a concepção de trabalho como princípio educativo parte da percepção de que pela educação o sujeito é transformado ao apropriar-se de sua realidade e ao mesmo tempo, modificando-a social e historicamente.

Deste modo, a integração do ensino médio a educação profissional foi concretizada com o decreto 5.154/04, o qual determina a união dessas modalidades: **integrada**, voltada para aqueles que concluíram o ensino fundamental e cursarão o médio e o técnico com uma única matrícula; **concomitante**, destinado para aqueles que estão cursando o médio regular e simultaneamente, fazem nova matrícula no curso técnico; e **subsequente**, ofertado aos que já concluíram o ensino médio e desejam fazer um curso técnico posteriormente. Essa proposta de ensino, além de possibilitar ao aluno educação em tempo integral, posto que o aluno se dedica ao ensino regular num turno e em seu contra turno, ao curso de qualificação profissional de sua escolha, torna a formação mais flexível ao encurtar tempo de duração dos cursos organizados em módulos, além de propiciar uma redução de custos.

Logo, segundo Moura (2007), os eixos que norteiam a educação integrada são sintetizados da seguinte maneira: a) homens e mulheres como seres histórico-sociais, portanto, capazes de transformar a realidade; b) trabalho como princípio educativo; c) a pesquisa como princípio educativo; d) a realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações; e) a interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade. Com isso, pode-se dizer que a educação politécnica ou profissional integrada ao médio busca a formação integral do indivíduo, permitindo a este conhecer e utilizar as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício pleno da cidadania, do trabalho e logo, maior autonomia para tomar decisões complexas.

Como pode ser visto a partir da reforma educacional dos anos 90, iniciou-se um processo de expansão da Rede Federal, mais efetivamente consolidado no Governo seguinte, em conformidade com o Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas da União - TCU (2012, p. 7), através de Metas de expansão propostas para o ano de 2003, ou seja, no primeiro mandato Lula. Ainda em referência ao TCU (2012), essa expansão motivou-se por fatores distintos:

Por um lado, o crescimento do País pressionou a demanda por mão de obra qualificada. Por outro lado, viu-se uma oportunidade quanto à convergência espacial da expansão da rede com outras políticas públicas voltadas para o desenvolvimento regional. A esses dois vetores somou-se o entendimento de que a interiorização das escolas técnicas, reinstitucionalizadas em Institutos Federais, poderia contribuir para o desenvolvimento das microrregiões menos desenvolvidas (p. 7).

Desse movimento de interiorização culminou a expansão dos IF's por etapas, cada qual seguindo alguns critérios para a efetivação e conseqüente definição da localidade das novas unidades, como pode-se ver no quadro 2:

Quadro 2 – Critérios de escolha dos lugares dos novos campi por fase da expansão

Fases da Expansão	Critérios
FASE I (2003 a 2010)	a) Proximidade da escola aos arranjos produtivos instalados em níveis local e regional; b) Importância do município para a microrregião da qual faz parte; c) Valores assumidos pelos indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico; d) Existência de potenciais parcerias para a implantação da futura unidade; e) Atender a pelo menos uma das três seguintes diretrizes: e.1) estar localizada em uma Unidade da Federação que ainda não possui instituições federais de educação profissional e tecnológica instaladas em seu território; e.2) estar localizada em alguma das regiões mais distantes dos principais centros de formação de mão de obra especializada; e.3) nos casos em que o município selecionado pertencer a uma região metropolitana, a escola deverá estar situada nas áreas de periferia.
FASE II (2011 a 2012)	a) Distribuição equilibrada das novas unidades (distância mínima de 50 km entre os novos campi); b) Cobertura do maior número possível de mesorregiões; c) Sintonia com os arranjos produtivos locais (grifo nosso); d) Aproveitamento de infraestrutura física existente; e) Identificação de potenciais parcerias.
FASE III (2013 a 2014)	a) População dos Estados em relação à população total do Brasil; b) Presença das redes federal e estadual de educação profissional tecnológica nos Estados (esta última apoiada pelo Programa Brasil Profissionalizado); c) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada Estado; d) Jovens de 15 a 24 anos cursando os últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em relação à população jovem do Estado; e) Número de mesorregiões e municípios presentes em cada unidade da Federação.

Fonte: Fonte SETEC/MEC apud TCU (2012, p. 7-8).

Com base nos critérios expostos, afirma-se que a fase I constituiu-se como etapa de construção de novas unidades - seja criação de escolas técnicas, centros federais ou, posteriormente, implantação de IFs - bem como ampliação de vagas e infraestrutura nas

unidades existentes. Uma vez construídas, o avanço seguinte seria a interiorização dos IFs, no intuito de atingir comunidades mais carentes, correspondente a fase II. Logo, a expansão nas duas primeiras fases buscaram atender a dinâmica da economia local, ou seja, a preocupação era formar mão-de-obra para suprir as demandas das indústrias. Enquanto a fase III consistiu em concentrar a expansão nas regiões menos desenvolvidas do país, no intuito de equilibrar as desigualdades regionais (TCU, 2012, p. 8-9). Portanto, entende-se que a definição de critérios para a expansão dos Institutos Federais foram importantes para abranger as regiões de forma representativa e imparcial, de modo a evitar ampliação desenfreada, limitada a interesses políticos que pudessem comprometer os objetivos para os quais os IF's foram propostos.

Além das iniciativas do Governo Federal focadas na educação profissional expostas, outras merecem destaque, conforme Oliveira e Cóssio (2013, p. 1584):

o Programa Brasil Profissionalizado (Decreto n. 6.302/07), o Programa Mulheres Mil (Portaria do MEC n. 1.015/2011), o Profucionário (Decreto n. 7.415/ 2010), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec (Lei nº 12.513/2011), a Rede e-Tec Brasil (Decreto n. 7.589/2011) e a Ampliação da capacidade dos serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SESI, SENAC e SESC).

Essas ações mostram a relevância da constituição da Rede Federal para a materialização da educação profissional no Brasil, de forma significativa na ampliação de oportunidades e fomento de desenvolvimento, bem como na superação da dicotomia entre educação voltada para trabalho manual/intelectual. Reforçando esses argumentos, ainda com base em Oliveira e Cóssio (2013, p. 1584), “A rede federal de educação sempre foi estratégica para o governo central na efetivação das políticas públicas da educação profissional”. Durante anos, direcionou-se à fração da população com menos condições de acesso, o que contribuiu para hoje, na defesa de Oliveira e Cóssio (2013, p. 1588), ser “referência para as pessoas que precisam do auxílio do Estado para terem acesso a escolarização e através deste buscarem melhores oportunidades de vida”. Contudo, a educação profissional democratiza conhecimentos, facilita a inserção de pessoas no trabalho, concedendo-lhes dignidade.

3.2. CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS - IFs

Diante do exposto, foi possível perceber que as escolas técnicas e agrotécnicas federais, após a reforma da educação profissional na década de 90, ganharam força e

instituíram-se Centros, todos vinculados à Universidades. Estes Centros, subsequentemente, foram transformados em Institutos, a exceção dos CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro que, com o exemplo do Paraná, aspiram se tornar Universidade, por serem também os Centros mais antigos com maior experiência.

O desejo das escolas (as quais, até então, ofertavam ensino médio e técnico) em se tornar Universidade cresceu, em concordância com Otranto (2012, p. 202), a partir da aprovação da Lei nº 11.184/2005 que transformou o CEFET Paraná em Universidade Tecnológica, dispondo sobre sua vinculação ao MEC, estabelecendo princípios, finalidades e objetivos para a nova estruturação (BRASIL/MEC, 2005). A este exemplo, em consonância com Otranto (2012, p. 202), temos os CEFETs pioneiros, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, criados em 1978, que possuíam características similares ao do Paraná, quanto a oferta de cursos superiores e capacitação docente. Embora esta não tenha sido a intenção do Governo Lula, pois juntamente com o MEC, buscavam alternativas que demandassem custos menores e fossem mais adequado ao Plano de Desenvolvimento de Educação, segundo Otranto (2012, p. 202).

Dentro desse contexto de mudanças, os Institutos Federais (IFs) foram criados em 2008, durante o segundo mandato do Governo Lula, por meio da Lei 11.892, conferindo-lhes nova institucionalidade, ao contemplar a oferta de educação profissional nas diferentes modalidades de ensino: superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi. Constituem-se, portanto, como centros de excelência e referência às outras instituições públicas, enquanto promotoras de pesquisa aplicada, produção cultural, empreendedorismo, cooperativismo, atividades de extensão, tecnologias sociais, focadas nas demandas sociais e regionais. Soma-se a isso, o caráter inovador, trazido com a referida lei, ao atribuir a estas instituições natureza jurídica de autarquia, autonomia de certificação, equiparação a universidade, bem como direcionar o ensino para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional ao aliar educação, trabalho e ciência. Com a concretização desta missão, buscou-se fornecer mão de obra qualificada e tecnologia ao mercado, gerando competitividade e inclusão social (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia vêm a oferecer, portanto, uma nova concepção à Rede Federal, apresentando evolução construída, gradativamente, ao longo de sua expansão. Mesmo sendo uma proposta inovadora, em conformidade com Frigotto (2015), citado por Gouveia (2016, p. 6), o processo de adesão teve resistência, por conta da dificuldade em se constituir uma identidade para os IFs, uma vez que a ampliação da

oferta nas várias modalidades de ensino poderia vir a ser ameaça ao seu foco tradicional, o ensino médio técnico. Somado a isso, Gouveia (2016) elenca algumas deficiências assinaladas pela crítica em relação a expansão da Rede Federal, dentre elas a falta de infraestrutura e a improvisação física e humana, provenientes de extensas horas de trabalho do professor, laboratórios deficitários, falta de material humano para atender diferentes níveis e modalidades de ensino, pouco diálogo das instituições com a localidade em que está implantado.

Gouveia (2016, p. 6) reitera ainda que estas falhas comprometem o tripé ensino, pesquisa e extensão ao tornar o trabalho dos profissionais da educação complexo. Com base no mesmo autor (2016, p. 6), estas falhas evidenciam que a proposta de educação contida nos IFs se relaciona aos interesses do capital na reprodução da lógica do mercado. Nesse sentido, pode-se concluir que a educação integrada proposta como estratégia de melhorar a qualidade do ensino público ao invés de superar, parece reforçar a concepção de educação para o trabalho.

As lacunas acima apontadas suscitam o questionamento do real potencial dos IFs em detrimento ao que foi proposto em sua constituição. No entanto, conforme Otranto (2012, p. 207-210), apesar das argumentações contrárias, “o título de Reitor pesou positivamente na aceitação da proposta governamental”, bem como “a promessa do governo de que as Reitorias dos IFs não seriam localizadas em nenhuma das unidades de seu campus e, sim, que seriam construídas, em campo neutro”. Além disso, as instituições que aderissem à proposta, em harmonia com Otranto (2012, p. 210), passariam a ser consideradas instituição de ensino superior, teriam prioridade nos recursos e facilidade na reposição do corpo docente e de técnicos-administrativos.

Posteriormente, a prática de adesão comprovou a relevância da nova institucionalidade, culminada com a concretização das ações propostas, conforme destaca Santos (2015), apontado por Gouveia (2016, p. 4), a partir da transformação das Escolas Técnicas e Centros Federais em IFs, a Rede Federal passou a contar com expressivos investimentos, o que corroborou com o deslocamento de unidades dessas escolas para o interior, isso articulado com o projeto desenvolvimentista constante no Plano Plurianual do segundo mandato do Governo Lula (2004-2007). Ainda em congruência com Gouveia (2016, p. 8), os IFs vieram a atribuir modernidade à gestão da Educação Profissional brasileira, representando perspectivas de desenvolvimento nacional, ao oportunizar acesso diversificado de formação para o trabalho.

O manual que trata das Concepções e Diretrizes da EPT aborda que a organização curricular dos IF's, proposta na Lei 11.892/2008, proporciona o conhecimento de forma integrada, solidificando o princípio da verticalização, para o qual os IF's avançaram. Por este princípio, deduz-se a formação de indivíduo “capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos” (MEC, 2010, p. 27).

No mesmo manual, consta o seguinte argumento: “Os Institutos Federais estabelecem-se como rede social, tendo como eixo norteador o ideário comum que sustenta sua razão de ser.” (MEC, 2010, p. 24). Posto que eles estão estrategicamente instalados nas diversas comunidades com propósito de aproximar-se da realidade local, fato que legitima a atuação dos Institutos no processo de construção da cidadania e transformação coletiva. Deste modo, os IF's contribuem na estruturação das políticas públicas nas regiões onde focam sua atuação, estabelecendo vínculo direto entre o poder público e as comunidades locais. Fica claro, então, seu importante papel no que diz respeito a propagação de uma educação voltada para a geração e distribuição de oportunidades, promovendo inclusão e possibilitando a redução das desigualdades sociais.

Os IF's trouxeram como novidade a oferta de cursos de licenciatura e programas de formação pedagógica, uma nova estrutura organizacional que conta com dois órgãos superiores, um de caráter consultivo, Colégio de Dirigentes, e outro, consultivo e deliberativo, Conselho Superior, ambos presididos pelo Reitor. Outro diferencial é que a exigência de ser docente é somente para ocupar o cargo de Reitor, passando este por um processo de eleição paritária, junto à comunidade escolar, e após a escolha, é nomeado pelo Presidente da República. Para os demais cargos de Pró-Reitores é admitido a ocupação por técnicos-administrativos, desde que atendidos os demais requisitos, como ter no mínimo 5 (cinco) anos de exercício efetivo em instituição federal de educação profissional e tecnológica (OTRANTO, 2012, p. 215-216).

Vale ressaltar que a EPT, com a criação dos Institutos, apresentou um grande avanço no Governo Lula, embora a articulação com o desenvolvimento nacional, segundo Rajobac (2012, p. 52), aponte para um neotecnicismo, a partir de “duas situações básicas: por um lado, o ideal de formação ligado estritamente às necessidades do mercado de trabalho, e, por outro, o ideal de formação tecnológica como fomentador da cidadania e democratização do conhecimento”. Justifica-se esse argumento pelo fato da nova institucionalidade, conforme Rabojac (p. 52-53), não ter superado o tecnicismo presente nos modelos pedagógicos de

formação anteriores, mas passa a compreender “a formação como aquisição de habilidades, possibilidades e capacidades de aplicação objetiva do conhecimento e instrução necessária a atender necessidades objetivas oriundas da transformação social em andamento”. Isto, no entanto, não compromete o potencial da educação profissional e tecnológica, mas implica na necessidade de trilhar alguns desafios para atingir seu ideal de formação integral e cultural.

3.3. PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO - PRONATEC

3.3.1. Da Caracterização e Implantação

Em 2011, o Governo Dilma deu continuidade à política de expansão da educação profissional mediante a criação do PRONATEC, por meio da Lei 12.513, com a missão de ofertar “cursos gratuitos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de Qualificação Profissional em instituições de ensino vinculadas as diversas redes de EPT existentes no País” (BRASIL/MEC, 2011). Como foi discutido no capítulo anterior, na seção que trata do ciclo de políticas públicas, todo programa na fase de formulação, é desenhado de modo a atingir seus objetivos.

Dentre os objetivos do PRONATEC estão: a) expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no âmbito nacional; b) fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; c) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; d) ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; e) estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica; e f) estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (MEC, 2011).

Para cumprir objetivos propostos, o PRONATEC destinou-se prioritariamente, conforme expresso na Lei no 12.513/2011, a: I - estudantes do Ensino Médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; II - trabalhadores, incluindo os informais, como agricultores familiares, silvicultores [...] pescadores, indígenas, quilombolas, além de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e pessoas com deficiência; III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e IV - estudantes que tenham cursado o

Ensino Médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, (MEC, 2011, p. 6), acima de 15 (quinze) anos (grifo da autora).

Na linha do que escreve Lima e Pacheco (2017, p. 491), a instituição do “Bolsa-Formação” através da citada lei, direciona-se a qualificar pessoas de modo a habilitá-las à empregabilidade. Busca, dessa forma, ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos beneficiários. Estes são selecionados com base nos critérios acima, ou seja, destina-se preferencialmente ao público-alvo em situação de vulnerabilidade social, que carecem, portanto, da intervenção do Estado para transformar suas vidas. Muitos autores conceituam o termo vulnerabilidade, mas atendendo aos objetivos deste estudo, optou-se pela concepção de Iamamoto (2006, p. 27), para o qual é antes necessário compreender a expressão **questão social**, “conjunto de expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada”. Ou seja, a necessidade da ação estatal nestes casos deve-se ao fato de uma parte da população não ter acesso a esses bens, ficando em situação vulnerável muitas vezes.

Em complemento a essa discussão, na perspectiva de Abramovay (2002, p. 29), vulnerabilidade social refere-se a “um resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais... dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que proveem do Estado, do mercado e da sociedade”. Problemas como esse de acesso desigual à oportunidades podem ser combatidos, segundo a autora citada (2002, p. 68), por um conjunto de estratégias, dentre elas a promoção de políticas públicas. Esses argumentos são reforçados pelos autores Lima e Pacheco (2017), ao trazer a discussão seguinte:

No Brasil, a exclusão educacional foi tornando-se um impedimento ao desenvolvimento das forças produtivas no contexto do trabalho moderno cada vez mais complexo. Cada vez mais, a educação apresentava-se como tema de grande relevância que envolvia questões sociais, econômicas, políticas e tecnológicas fundamentais para a inserção social dos indivíduos, transformando-se em objeto de políticas de combate à exclusão (p. 493).

Logo, a partir da compreensão do trecho acima, nota-se o imperativo da realização de ações do Estado, de modo a assegurar o direito à educação a essa parcela excluída, o que legitima a criação de programas, como o PRONATEC.

O programa em pauta abrange, em seu escopo, consoante MEC (2011, p. 6), a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, permitindo além de assistência técnica, suporte financeiro, destinado a cobrir despesas de transporte e alimentação, sendo por isso, denominado Bolsa-Formação. Este, por sua vez, classifica-se em Bolsa-Formação Estudante e Bolsa-Formação Trabalhador, na primeira classificação encontram-se os cursos técnicos, voltados para um público que está cursando ou já possui o ensino médio em instituição pública. Enquanto a segunda, os de Formação Inicial e Continuada (FIC), considerados de qualificação, destinados a trabalhadores de variados perfis e beneficiários dos programas federais de transferência de renda (MEC, 2011, p. 7). Sob a segunda classificação recai o olhar desta pesquisa. Cabe frisar ainda que a bolsa apresenta-se como forte atrativo para a busca por cursos do PRONATEC.

Ainda com referência ao Manual de Gestão do PRONATEC (MEC, 2011, p. 7), o Ministério de Educação, em parceria com instituições de ensino profissionalizante, como é o caso dos IF's, oferece cursos gratuitos em todo o território nacional, via PRONATEC. Deste modo, ainda em referência ao MEC (2011, p. 5-8), para a efetivação do referido programa é necessário firmar parcerias com as redes de EPT, sejam públicas ou privadas, demais instituições da rede pública de ensino, do sistema federal de ensino, como também com órgãos e entidades vinculados à União ou às Unidades da Federação locais, credenciados pelo MEC, denominados parceiros ofertantes e demandantes, respectivamente. Estes são previamente habilitados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC para terem autonomia no gerenciamento do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - SISTEC, de acordo com o perfil de cada gestor (MEC, 2011, p. 26).

Além da colaboração dos parceiros, o MEC desenvolveu sistema eletrônico de gestão, SISTEC, para gestão e monitoramento da oferta de cursos do PRONATEC, cujo acesso para registro de dados é restrito a parceiros ofertantes e demandantes (MEC, 2011, p. 8). Compete a estes, dentre outras atribuições, a divulgação, mobilização, captação, seleção e pré-matrícula de potenciais alunos via SISTEC, bem como encaminhar à SETEC, Termo de Compromisso devidamente preenchido e assinado pelas partes. Ao passo em que é de responsabilidade dos ofertantes, a oferta educacional, a assistência estudantil e a certificação de beneficiários, incluindo o encaminhamento do Termo de Adesão, preenchido e assinado, à SETEC/MEC; a confirmação de matrícula presencial, via SISTEC, com assinatura do Termo de Compromisso acadêmico; a aplicação eficiente de recursos financeiros recebidos pelo Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação - FNDE/MEC, seguida da prestação de contas ao final; registro de número de vagas ofertadas; a atualização de frequência de alunos no SISTEC, bem como o registro da situação final do aluno quanto ao curso realizado (concluído, evadido, reprovado); a garantia, gratuita, de insumos (materiais didáticos, uniformes, cadernos, canetas, materiais escolares gerais ou específicos exigidos por particularidades do curso oferecido) aos beneficiários, dentre outras (MEC, 2011, p. 18-22).

Na integração de esforços para a funcionalidade do programa em questão, cabe ao MEC, representado pela SETEC e pelo FNDE, regulamentar a oferta dos cursos; homologar as pactuações; cooperar com os parceiros, articular as redes de EPT; desenvolver manutenção e aperfeiçoamento no SISTEC; acompanhar, monitorar e avaliar a realização dos cursos; definir o valor da hora-aluno; realizar repasses anuais aos parceiros ofertantes; tornar públicos os atos do programa por intermédio do Diário Oficial da União - DOU e da internet em site próprio; analisar e aprovar as prestações de contas dos parceiros ofertantes, em relação às metas.

O fluxo da oferta do PRONATEC, independente da modalidade e suas especificidades, apresenta uma dinâmica que passa por 8 (oito) etapas. A primeira é a **Pactuação**, referente a uma intenção do demandante, formalizada, através de lista de cursos correspondentes as demandas locais, ao MEC para fins de aprovação, após encaminhamento ao ofertante, para análise das condições exigidas para a oferta. A segunda é a **Oferta de turma**, realizada pelo ofertante no que diz respeito a organizar as turmas por cursos e locais específicos, gera, portanto, a obrigação pela unidade ofertante de efetivamente criar a turma, salvo quando menos da metade do número de vagas previstas for ocupado. A terceira etapa é a **Seleção e Pré-matrícula**, processo pelo qual a unidade demandante seleciona, dentre os candidatos inscritos, aqueles que serão os beneficiários do Bolsa-Formação. O mecanismo de escolha seguirá critérios do programa e será comunicado antecipadamente e por ofício para ciência e análise pelo MEC. Este processo é conduzido por meio da mobilização e divulgação da oferta para captar beneficiários, coleta de inscrições dos candidatos interessados, seleção de beneficiários dentre os inscritos, seguido de Pré-matrícula (via SISTEC) dos selecionados dentro do número de vagas, deixando uma lista reserva para ocupar as vagas do Bolsa-Formação, em caso de desistências (MEC, 2011, p. 28-30).

Em continuidade, a quarta etapa é a **Matrícula em 1ª Chamada**, referente à confirmação de matrícula, por parte do ofertante, daqueles pré-matriculados que comparecerem à unidade ofertante até a data limite da matrícula, com assinatura do termo de

compromisso emitido pelo SISTEC. A quinta é a **Matrícula em 2ª Chamada**, realizada pela Unidade Ofertante, em caso de encerrada a primeira chamada e haver vagas não ocupadas, sendo também um processo de confirmação de matrícula de beneficiários pré-matriculados de modo também presencial, com assinatura do termo de compromisso. Porém, diferente da primeira chamada, nesta não há garantia de vaga, pois as vagas serão preenchidas na ordem em que os beneficiários se apresentarem às unidades ofertantes. Encerrada esta etapa, as unidades ofertantes podem preencher as vagas remanescentes com pessoas não-vinculadas ao Bolsa-Formação, desde que não ultrapassem a margem de 50% do número original de vagas oferecidas, pois estes casos não serão computados para fins do Bolsa-Formação (MEC, 2011, p. 30-31).

Preenchidas as vagas, as turmas estão autorizadas e terão até 30 (trinta) dias para serem iniciadas, seguindo, então, a sexta etapa, **Realização dos Cursos e Atualização de Informações**, referente a condução dos Cursos Técnicos e/ou FIC pela unidade ofertante, que mantém o cadastro da frequência atualizado e registra o desempenho acadêmico de cada beneficiário ao final do curso. Após a finalização das turmas, junto ao SISTEC, parte-se para a sétima etapa, também realizada pela Unidade Ofertante, constituída pela **Emissão de Certificados**, para aqueles que concluíram adequadamente o curso, verificando, no caso de Cursos Técnicos, a conclusão do Ensino Médio. A última etapa, comum a todas as modalidades, é a **Conciliação de Vagas e Cômputo de Horas**, processo pelo qual o MEC calcula, através de dados mantidos no SISTEC, o número de horas-estudante oferecidas por cada parceiro a partir da soma das horas-estudante oferecidas por cada unidade ofertante a ele vinculada, para fins de comparar ao valor transferido ou descentralizado, definindo o saldo credor ou devedor da União em relação ao parceiro (MEC, 2011, p. 31-32).

Cabe reforçar que durante o desenvolvimento do programa, haverá monitoramento por equipe específica do MEC, de **forma remota**, por análise de indicadores (por exemplo, número de pré-matrículas e matrículas, taxas de ocupação de vagas, de conclusão, aproveitamento de vagas e de repetência, desempenho escolar no Ensino Médio e nos cursos de EPT), ou **presencial**, por diligências *in loco*, seguindo procedimento adotado pela Controladoria Geral da União - CGU, feita por amostra aleatória ou por análise de indicador. O acompanhamento, desse modo, permitirá medir a qualidade dos cursos técnicos e FIC oferecidos pelo PRONATEC, a partir da análise dos resultados obtidos, examinando em que medida as metas foram alcançadas, com foco na efetividade e no impacto das ofertas de cursos (MEC, 2011, p. 35-36).

O desafio do programa é, portanto, qualificar a mão de obra para os diversos segmentos da atividade econômica, neste sentido aponta Deitos, Lara e Zanardini (2015) que:

No campo educacional, o volume de cursos de profissionalização inicial e continuada e cursos técnicos de nível médio no conjunto das ofertas nacionais e estaduais no Brasil, atendem a todos os setores de atividades econômicas e respondem funcional e ideologicamente pelos requerimentos destes mesmos setores quanto ao volume da força de trabalho e que possa atender aos aspectos qualitativos imediatos e mediatos para a formação da força de trabalho necessária e disponível demanda pelo empresariado (p. 994).

Cumprido, portanto, dentro de uma perspectiva integrada entre os diversos entes da federação, uma dupla funcionalidade. De um lado, há oferta de formação, que exerce o papel social do Estado. De outro, atende aos interesses do empresariado e da própria dinâmica da atividade econômica, na medida em que profissionais qualificados são alocados nos processos produtivos.

Em síntese, concentra-se no escopo do PRONATEC garantir o acesso e a permanência de alunos na escola, assegurando-lhes, por meio da capacitação, condições de igualdade, inserção na sociedade e, conseqüentemente, redução da exclusão social. No entanto, embora esteja implícito nos seus objetivos o propósito de erradicar a pobreza, por meio da qualificação para a inserção no mercado de trabalho, questiona-se a efetividade do programa quanto a possibilitar a empregabilidade via formação PRONATEC. Posto que este apresenta limites, sendo o maior deles, segundo Viccari e Martins (2014, p. 73), a “baixa escolaridade do público alvo a ser qualificado, o que lhe impossibilita a acessar alguns cursos ou a acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos dos mesmos”. Dessa observação, evidencia-se que a repercussão do PRONATEC junto a seus beneficiários possa não ser tão efetiva quanto a permitir acesso ao emprego e conseqüente estabilidade, num contexto em que o conhecimento torna-se obsoleto rapidamente pela volatilidade das informações.

Diante do exposto, as demandas de mercado oscilam, principalmente com a implementação de inovação e tecnologia, exigindo do profissional um perfil flexível e condizente com as mudanças. Portanto, um sujeito mais autônomo, proativo na resolução de conflitos. Para além da complexa demanda do mercado do trabalho, há desafios a serem observados para o cumprimento das metas do programa, conforme afirmam Viccari e Martins (2014, p. 83), a necessidade de se “criar um ambiente de mediações, um ambiente de cooperação, um ambiente em que as condições objetivas e subjetivas da vida da população em extrema pobreza possam ser ouvidas e sentidas”. Deste modo, a formação não deve estar desconectada da realidade local.

Conforme aponta Dutra e Carvalho (2006, p. 178), “o diferencial competitivo no mundo do trabalho atual baseia-se nos valores que se agregam a esta formação, ou seja, às habilidades e competências individuais”. Então, infere-se que a qualificação por si só não fomenta a empregabilidade, é necessário aliá-la a novas habilidades e competências. Este argumento é ratificado na compreensão dos autores citados (2006, p. 186), no qual “o diploma não é certeza de conhecimentos atualizados, já que estes devem ser permanentemente reconstruídos”. Em reforço, Melo, Vale e Corrêa (2018, p. 134) trazem “os fatores experiência prévia, dedicação e personalidade do indivíduo, além da sua noção de concorrência como fonte de estímulo e aprendizado”, como elementos importantes para inserção e permanência no mercado. Compreende-se, então, que além do conhecimento, é indispensável desenvolver a capacidade de aplicar, ou seja, saber o que fazer com ele, transformá-lo em habilidades.

Posto que, em concordância com Tomé (2018, p. 906), “el conocimiento no es algo dado, sino es se construye, como plantean las teorías cognitivas del aprendizaje entre las cuales podemos destacar a Piaget, Ausubel, Gagné, entre otros”. Fica entendido então que o conhecimento é algo em constante evolução, que exige um processo de construção e desconstrução, o que denota seu caráter transformacional. Ademais, como frisado pelo mesmo autor (2018, p. 908-909):

El conocimiento constituye la principal base del ejercicio de las personas, de la riqueza y bienestar de estas y de la sociedad. El derecho a acceder al conocimiento da la oportunidad de participar en la vida social, cultural y económica, aumentando toda posibilidad social, y a su vez aumenta la mejora de empleabilidad, a través de la educación continua.

Portanto, a busca por conhecimento faz-se necessária para ampliar as condições de oportunidade e inclusão social. Deve ser um processo contínuo, uma vez que o que é válido hoje pode não o ser amanhã, o que remete ao exercício constante de aprender a desaprender, defendido por autores como Moreno Olivos (2005) e Cegarra y Rodrigo (2004). Esse exercício consiste num processo de construção colaborativa do conhecimento, através da contínua atualização das informações, abandonando as que não detenham mais validade no momento (TOMÉ, 2018, p. 916). Logo, desaprender resulta num esforço que permita a assimilação de novos conhecimentos que complementarão ou reformularão os saberes e as competências anteriores, de acordo com o contexto atual.

3.3.2. Experiência e perspectivas

O PRONATEC desde a sua implantação, em 2011, vem mostrando seu potencial enquanto política pública nacional de EPT. Lima e Pacheco (2017, p. 491), apontam que este “programa é responsável por mais de 8,1 milhões de matrículas em cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM e de FIC de 2011 a 2014”, envolvendo as redes pública e privada.

Recentemente, em 2014, foi aprovado o atual Plano Nacional de Educação - PNE, por meio da Lei nº 13.005, no qual constam como princípios básicos, superar desigualdades educacionais e formar para o trabalho e para a cidadania (BRASIL, 2014). Para se cumprir essas e as demais diretrizes propostas, de acordo com Lima e Pacheco (2017, p. 495-496) com base em dados do MEC (2014), estabeleceu-se um conjunto de metas, dentre as quais a 10 - “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” e a 11 - “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” contemplam a EPT, favorecendo a oferta de políticas que formem para o trabalho, como o PRONATEC.

Outro potencial para a oferta do PRONATEC foi a implantação dos IFs no país. No entanto, apesar dos esforços e objetivos, o citado programa, em sua prática, obteve falhas na gestão, tais como: centralização dos processos decisórios no governo federal, ausência de participação da sociedade nos processos de discussão, elaboração e execução do programa, utilização de recursos públicos pela iniciativa privada que oferta cursos pelo programa, aligeiramento da formação, focada puramente para atender as demandas do mercado de trabalho. Isto compromete um de seus objetivos quanto a busca de elevar a escolaridade, de forma integrada à “educação profissional e tecnológica, pública e de qualidade prevista no PNE”, mantendo a “dualidade histórica presente na educação brasileira”, sugerindo ainda, sua rotulação como política de educação profissional imediatista (LIMA; PACHECO, 2017, p. 499-500).

Então, sugere-se que o PRONATEC e outros programas similares, como o Programa Universidade para Todos - ProUni, não garantem o acesso a formação profissional, pois não geram elevação na escolaridade. Dessa forma, acabam sendo utilizados como práticas de mercantilização econômica e política. Soma-se a essa evidência, um contexto econômico

desfavorável no qual o governo Dilma aprofundou-se por conta de investimentos sem utilização de critérios que garantissem a sustentabilidade dos resultados das ações, em que a oposição maquiou uma crise que veio a desencadear no seu *impeachment*, no entanto, sem perda de direitos políticos em 2016.

Com sua destituição do cargo, Dilma foi sucedida por seu vice, Michel Temer em 31/08/2016 que, aliado a grupos de elites, desestimulou a oferta de EP através de políticas públicas durante sua gestão. Consoante Lima e Maciel (2018, p. 4), Temer promoveu uma série de “reformas com o fito de conter os gastos sociais e garantir a governabilidade capaz de oferecer ao capital rentista a previsibilidade necessária ao aprofundamento do processo de acumulação”. Essas reformas, por sua vez, não causaram mudanças estruturais relativas ao equilíbrio nas desigualdades sociais, além de gerar retrocesso nas iniciativas dos governos anteriores relativas à área da educação. Exemplo mais forte dessa retrocessão foi a aprovação da PEC 241/55, conforme ressaltam Lima e Maciel (2018, p. 5), com previsão de congelar as verbas para a Educação por 20 anos. Vale ressaltar que durante o governo Temer verificou-se redução nas verbas para o PRONATEC.

Com nova eleição, Jair Bolsonaro assume a presidência em janeiro de 2019 e com sua postura tecnicista inicia uma sequência de demissões nos vários cargos dos ministérios, em especial nos do MEC, causando polêmicas. O entendimento do atual governo direciona-se ao contingenciamento de gastos com educação, abrangendo a suspensão do PRONATEC, incluindo ainda universidades e institutos federais com corte de bolsas de iniciação científica via CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e pós-graduação via CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que seriam implementadas em 2020 com justificativa de investir na educação básica, gerando mobilizações populares pela educação. Diante do cenário de agravamento nas condições de trabalho na área da educação, que repercutem sobre ensino, pesquisa e extensão, fica a incerteza quanto ao futuro da educação, em especial, tratando-se de PRONATEC, demonstrando certa hostilidade do atual Presidente com os educadores.

Apesar do contexto de incerteza na continuidade do PRONATEC, o atual Ministro da Educação, Abraham Weintraub, e o secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, Ariosto Antunes, anunciaram à imprensa em 08 de outubro de 2019, lançamento de programa nos moldes do PRONATEC, de acordo com Pera (MEC, 2019) e Cafardo (2019) do jornal Estadão, porém, com verbas destinadas a universidades privadas com fins de ofertarem cursos técnicos para alunos da rede pública, cujas bolsas possivelmente serão viabilizadas via

sistema S e receberá nomenclatura “Novos caminhos”. Esta proposta foi planejada em 2011 durante o Governo Dilma, não executada devido às críticas, segundo Cafardo (2019), sobre a “qualidade dos cursos, falta de controle e suposto desperdício de dinheiro”. Devido às pressões, o atual Ministro da Educação pretende implementar utilizando a estrutura das universidades privadas e não mais das escolas municipais, como ocorreu com o PRONATEC. O discurso atual sustentado pelo Ministro da Educação, conforme grifado por Pera (MEC, 2019), é que o novo programa vem para “quebrar preconceitos no país contra as funções técnicas” reforçado no seguinte pronunciamento do Ministro Weintraub, “um curso técnico bom permite ao jovem ter renda superior a alguém formado em curso superior, que não tem foco na realidade”. Desse modo, retoma-se o argumento quanto à importância da EP para a oportunidade de jovens à empregabilidade, defendido no Governo Dilma.

Em continuidade, Weintraub afirmou que “a educação tem que estar voltada para o mercado de trabalho, não pode dar as costas e ignorar as demandas do setor produtivo”, conforme destacou Pera (MEC, 2019). O programa Novos caminhos será desenvolvido por meio de 3 eixos: gestão e resultados; articulação e fortalecimento; e inovação e empreendedorismo. Pera (MEC, 2019) destacou que o programa será implementado com “a repactuação de R\$ 550 milhões do Bolsa Formação com recursos que estão parados nas contas dos estados e do Distrito Federal” e exigirá trabalho conjunto das unidades da Federação, em parceria com o Sistema S e a Rede Federal.

Cabe ressaltar, que não só o PRONATEC, como também outros programas similares elencados por Lima e Pacheco (2017, p. 500) não atingiram seus propósitos na íntegra, como “o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial (PIPMOI); o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO); o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR); o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), que substituiu o PLANFOR; e o ProJovem”. Nessa conjuntura, o PRONATEC durante a execução apresentou modalidades distintas, redirecionando o foco, no intuito de sobreviver como política pública de educação profissional.

Desse modo, programas desse tipo tendem a ser substituídos, conforme aponta Lima e Pacheco (2017), em relação ao PRONATEC em 2017:

houve grande queda no número de matrículas em razão da redução de recursos liberados pelo governo federal. As pactuações das vagas entre demandantes (diversos ministérios) e ofertantes (várias redes de EPT) diminuíram significativamente (p. 501).

Em virtude dos cortes nos recursos e como tentativa de continuidade na oferta, em 2017, foi lançada a modalidade PRONATEC EJA, em atendimento a meta 10 do PNE. Após a finalização dessa modalidade em 2018, diante do contexto de crise iniciado no Governo Dilma, somado à mudança de governo pós-Temer, o PRONATEC deixou de ser prioridade do atual Governo, Bolsonaro, e encontra-se suspenso. Durante o início do Governo Bolsonaro, portanto, permaneceu a incerteza quanto ao retorno do PRONATEC ou mesmo surgimento de uma nova proposta com fins compatíveis.

No entanto, assim como os beneficiários do PRONATEC já haviam sido beneficiados por outras formas de políticas governamentais de assistência, como foi o caso do ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), futuramente podem prosseguir em nova roupagem, a medida em que venham a ser suplantados, a depender do entendimento do gestor político em ascensão junto a sua equipe. De acordo com Waldow (2014, p. 16), “a intenção de qualificar a mão de obra para o trabalho permanece e, tratando-se de cursos de longa ou curta duração, questiona-se o próprio entendimento do trabalho dentro do programa”. Essas mudanças de nomenclaturas seguem a percepção de cada governo, mas a essência continua a mesma, proporcionar aos sujeitos capacidade de produzir com qualidade e excelência, atuar de forma autônoma e participativa, de modo a sentirem-se parte inerente da sociedade.

Discutiu-se neste capítulo a importância da capacitação como aumento na expectativa de obtenção de emprego no mercado de trabalho, destacando o PRONATEC como propulsor na viabilização de condições para a inclusão social. No entanto, há outras questões que complexificam a adequada absorção de pessoas pelo mercado, conforme aponta estudo de Melo, Vale e Corrêa (2018, p. 133) a partir do entendimento de Maia, 1999; Scherer-Warren, 2003, “atualmente, na maioria dos países, sejam eles desenvolvidos ou subdesenvolvidos, prolifera vasta gama de atividades econômicas que, fugindo às obrigações tributárias, deixam de pertencer ao mercado formal”. Ampliando a discussão, Melo, Vale e Corrêa (2018), caracterizam as dimensões existentes em termos de empreendimento informal:

no estudo de pequenos empreendimentos informais, existem duas vertentes literárias. A primeira, que associa microempresas informais com setores desfavorecidos do mercado de trabalho, considera que os trabalhadores buscam o autoemprego devido à falta de opção de trabalho assalariado. Nesse caso, a informalidade é vista não como escolha, mas como opção extrema. A segunda, que vislumbra o segmento sob a ótica da dinâmica empresarial, considera que muitos empreendedores decidem permanecer, por conveniência, na informalidade (p. 133-134).

Diante do exposto, sugere-se que a dimensão “informalidade” pesa sobre as condições de empregabilidade pelas razões evidenciadas na pesquisa dos autores supracitados (2018, p. 148), em que “a população de baixa renda encontra muitas vezes nas unidades produtivas informais caminho alternativo para a inclusão social e para a busca pela subsistência”. Pelos fatores expostos, afirma-se que sobre o processo de capacitação coexistem desafios, implicando no seu pleno aproveitamento.

Em continuidade, Melo, Vale e Corrêa (2018, p. 151), concluem que “as intervenções fiscais têm forte influência nas decisões dos empreendedores sobre o custo/benefício das ações, pois acresce o custo de oportunidade e diminui a possibilidade de renda gerada pelo empreendimento”. Isto leva empresários a optarem pela manutenção da informalidade em seus negócios, e conseqüentemente, conservam em seu quadro de pessoal, pessoas sem registros. Ademais, consoante afirmam os mesmos autores (2018, p. 148), “muitas vezes o auto emprego se apresenta, ao indivíduo, como alternativa extrema para geração de renda”. Logo, o desenvolvimento de atividades autônomas como vendedores ambulantes, trabalhadores domésticos, fortalecem o segmento informal como fuga à carga tributária.

Entendido a complexidade inerente ao processo de capacitação que influencia na adequada absorção pelo mercado, o capítulo a seguir abrangerá os procedimentos metodológicos para a execução desta pesquisa, bem como a caracterização do PRONATEC no IFPI, situando esta instituição enquanto propulsora do programa. Para isto, especificará sua classificação, as distintas unidades responsáveis pela execução do programa e as atribuições de cada uma delas, os cursos ofertados no primeiro ano de oferta na referida instituição, bem como demais aspectos que facilitem a compreensão da sistemática de funcionamento do programa em tela. Em seguida, tipificar-se-á o PRONATEC implementado pelo *Campus Teresina Central*, especificando suas particularidades, como as parcerias realizadas para sua implementação e as modalidades ofertadas no período estabelecido para esta análise. Deste modo, o capítulo seguinte traz dados do programa em foco, bem como a interpretação dos mesmos através das categorias estabelecidas para análise, cujos resultados permitiram fazer as inferências deste estudo empírico.

4. ESTUDO DO PRONATEC NA UNIDADE DE ANÁLISE

Ao longo dos capítulos anteriores construiu-se uma revisão teórica que permitisse a compreensão do objeto de estudo e sua respectiva análise. Deste modo, este capítulo destina-se a apresentação das opções metodológicas seguidas para a realização do estudo empírico. Portanto, compreende os objetivos e as questões que conduziram o estudo, os critérios de seleção dos participantes para atingir representatividade e validade da análise, bem como a descrição detalhada dos procedimentos metodológicos adotados para a abordagem qualitativa desta pesquisa.

Na sequência, serão expressas as características e organização sistemática da política pública educacional em estudo na dimensão da unidade de análise, partindo da visão geral do PRONATEC no IFPI no ano da implantação para o delineamento junto ao *campus* Teresina Central, abrangendo a identificação das modalidades ofertadas durante o recorte desta pesquisa, precisamente no período de 2015.2 a 2017. Por conseguinte, o fechamento deste dar-se-á com a análise e a discussão dos resultados obtidos neste estudo. Assim sendo, encontra-se dividido em quatro sessões: procedimentos metodológicos, PRONATEC no IFPI, PRONATEC no *Campus* Teresina Central e análise dos resultados, conforme exposto a seguir.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1.1 Classificação da pesquisa

O objetivo geral de investigação desta pesquisa foi avaliar o impacto do PRONATEC sobre o público-alvo, na perspectiva do usuário, usando o IFPI *Campus* Teresina Central como estudo de caso. Para isto, definiram-se por objetivos secundários investigar a relação da formação profissional dos cursos do PRONATEC no IFPI CATCE e a empregabilidade de cidadãos em situação de vulnerabilidade social; analisar a percepção dos alunos egressos deste programa quanto à efetividade da relação formação/empregabilidade e correspondência ao curso concluído pelo Programa; e por fim, apontar os desafios no processo de formação

profissional vivenciados pelos alunos. Nesse sentido, estabeleceu-se como hipótese que a formação profissional auxilia na inserção das pessoas no mercado de trabalho.

No intuito de atender os objetivos da pesquisa, esta dissertação se beneficiou da abordagem qualitativa, que, de acordo com Bauer (2002, p. 20), é uma “pesquisa não-numérica”, pois “apoia-se em dados sociais - dados sobre o mundo social - que são o resultado, e são construídos nos processos de comunicação”. Logo, é considerada pesquisa social, uma vez que se baseia em interpretações das realidades sociais, sendo por isso classificada como “pesquisa *Soft*” (BAUER, 2002, p. 23). Utilizou-se esta abordagem por possibilitar maior profundidade na interpretação de dados, uma vez que se pretende conferir significado aos aspectos numéricos e não-numéricos da avaliação do PRONATEC, a partir da percepção dos egressos. Conforme seus objetivos constitui-se numa pesquisa explicativa, pois busca reconhecer os elementos que determinam ou favorecem a ocorrência dos eventos observados.

As técnicas utilizadas foram: entrevistas em profundidade e análise documental, contemplando a análise de conteúdo (AC). Entende-se por entrevista em profundidade, consoante Bauer (2002, p. 64), a que é realizada com “um único respondente”, orientada por roteiro com perguntas abertas no qual se busca explorar as questões de forma densa. Portanto, será utilizada para fins deste estudo, por fornecer “dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (Bauer, 2002, p. 65), ou seja, por permitir uma visão mais enriquecida acerca da percepção dos participantes da pesquisa sobre o objeto de estudo em congruência com suas realidades.

Ademais, o uso da entrevista para essa dissertação justifica-se pela oportunidade dessa técnica, consoante Bauer (2002, p. 65), permitir “informação contextual valiosa para ajudar a explicar achados específicos”. Diante do exposto, viabiliza uma exposição com detalhe dos fatos analisados, além de dados que possibilitem testar hipóteses. No intuito de produzir resultados mais significativos para esta pesquisa, o entrevistador se valeu da prática *rapport*, referenciada em Bauer (2002, p. 74), como meio de garantir uma relação de confiança e segurança, deixando o entrevistado à vontade para responder às perguntas de forma mais prolongada e assim, obter uma visão menos superficial, motivos pelos quais a técnica entrevista foi escolhida. Após a realização das entrevistas, procedeu-se a transcrição das mesmas para posterior interpretação e análise de dados.

Do ponto de vista de análise documental, os dados receberam tratamento analítico por meio da AC, que, segundo Bauer (2002, p. 191), é “uma técnica para produzir inferências de

um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada”. Em complemento, a AC tem a finalidade, segundo Franco (2005, p. 25), de “produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação”. Quanto aos procedimentos de AC, utilizou-se a dimensão semântica, que consoante Bauer (2002, p. 193), volta-se para a “relação entre os sinais e seu sentido normal - sentidos denotativos e conotativos em um texto”, em que as unidades de análise são separadas por tema e a repetição de palavras denota associação de sentidos.

Enfim, acredita-se serem estas técnicas mais adequadas para uma pesquisa qualitativa, uma vez que abrange o conhecimento de atitudes, sentimentos e valores subjacentes aos alunos beneficiados pelo programa de formação profissional (egressos) do PRONATEC. Como complemento e tentativa de enriquecer as informações acumuladas na interpretação dos textos transcritos obtidos com a entrevista, nos casos que eram pertinentes foram realizadas consultas a documentos e sistemas que estruturam o Pronatec, bem como estudo dos relatórios de finalização de atividades dos cursos ofertados no período, dentre outros que se fizeram necessários durante a pesquisa, com fins de garantir maior qualidade aos resultados.

A presente dissertação, portanto, trata-se de um estudo de caso do IFPI *Campus* Teresina Central que conta com o PRONATEC. Quanto ao delineamento, o estudo sobre os efeitos e os desafios do PRONATEC no âmbito do IFPI, envolveu a análise acerca da realidade do *Campus* Teresina Central, visto ser um dos maiores e mais antigos *campi*, instituído antes do processo de expansão com a abertura de outros novos no Estado do Piauí. Mais que isso, o *locus* da pesquisa fundamenta-se por ser o único *campus*, desde a implantação do Programa, a sempre ofertar cursos nas pactuações autorizadas, via MEC. Dessa forma, o *campus* selecionado apresenta maior experiência em termos de execução do PRONATEC que os demais *campi*, pela sua continuidade na oferta, conforme exposto anteriormente.

O recorte cronológico abrangeu o período entre 2015.2 e 2017, tendo em vista a implantação do SISPRONATEC no PRONATEC do IFPI, sistema que disponibiliza uma base de dados automatizada dos cursos, facilitando o acesso à informações e tornando a pesquisa com maior exequibilidade. Evidenciou-se que durante o período em questão, foram ofertados cursos em 4 modalidades do PRONATEC: *Campus*, Saúde, Aprendiz e EJA.

Por fim, as técnicas de pesquisa deste estudo foram escolhidas também por proporcionarem uma investigação racional mais completa que requer menor tempo para realização, baseado no prazo de 2 (dois) anos para a conclusão do estudo. Nesse intuito, as

entrevistas foram realizadas com egressos concludentes do programa no período em questão, sendo estes os sujeitos da pesquisa, selecionados com base nos critérios do quadro 3:

Quadro 3 - Distribuição das características dos sujeitos da pesquisa

CRITÉRIOS	QTDE POR SEGMENTO	QUANTIDADE TOTAL
GÊNERO	6 Homens / 6 Mulheres	12
CURSO (3 TIPOS)	4 por curso	
IDADE	12 acima de 18 anos	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os critérios foram estabelecidos como forma de garantir a representatividade na amostra. Desse modo, os sujeitos foram divididos entre Gênero, pois considera-se que homens e mulheres possuem oportunidades distintas no mercado de trabalho. Nessa mesma linha de pensamento, foi exposto que a idade dos alunos do PRONATEC é diversificada, a partir de 15 (quinze) anos de idade, então foi oportuno selecionar apenas alunos maiores de 18 anos, posto que a idade e a experiência das pessoas são consideradas fatores relevantes para a empregabilidade. Por fim, acreditou-se que o tipo de curso concluído poderia impactar de forma distinta na empregabilidade dos egressos, por isso selecionou-se 3 (três) tipos de curso, ofertados por, pelo menos, 2 (duas) das modalidades analisadas, separados por categorias: pouca, média e grande demanda, conforme caracterização do quadro 4.

Quadro 4: Classificação dos cursos

CURSO	MODALIDADE	DEMANDA
CUIDADOR DE IDOSO	EJA/SAÚDE	ALTA
RECEPCIONISTA EM SERVIÇOS DE SAÚDE	CAMPUS/EJA	MÉDIA
ASSISTENTE DE PRODUÇÃO CULTURAL	APRENDIZ/EJA	BAIXA

Fonte: Elaborado pela autora, com base no SISPRONATEC/2019

Logo, diversificando as variáveis citadas acima, e remanejando os cursos entre as modalidades, pretendia-se atingir uma amostra de 12 participantes. No entanto, pela dificuldade de obter contato com os egressos, não foi possível realizar entrevista com os alunos dos Cursos Assistente de Produção Cultural, modalidade Aprendiz e Recepcionista em Serviços de Saúde, modalidade EJA, tendo, então uma redução no quantitativo de inquiridos

inicialmente previsto. Realizou-se, portanto, 8 (oito) entrevistas, compondo o *corpus* desta pesquisa, conforme consta no quadro 5.

Quadro 5: Distribuição dos egressos

CURSO	MODALIDADE	QTDE
CUIDADOR DE IDOSO	EJA/SAÚDE	4
RECEPCIONISTA EM SERVIÇOS DE SAÚDE	CAMPUS	2
ASSISTENTE DE PRODUÇÃO CULTURAL	EJA	2
TOTAL		8

Fonte: Elaborado pela autora/2019

O contato inicial com os sujeitos da pesquisa se deu através de ligação por telefone com o intuito de explicar a pesquisa, averiguar interesse e disponibilidade em participar. Nos casos afirmativos, agendou-se previamente a data, o horário e o local da entrevista. Vale frisar que esta etapa foi dificultosa, posto que alguns números de telefone constantes no cadastro dos alunos não eram mais dos mesmos ou forneceram números de parentes, com os quais não residem junto ou próximo.

Quanto à caracterização dos oito sujeitos entrevistados, cinco deles são do gênero feminino e três do gênero masculino, posto que uma das turmas é composta 100% por mulheres, impossibilitando obter margem de 50% por gênero previamente estabelecida. A idade dos inquiridos varia entre 21 e 55 anos, estando cinco deles na faixa entre 21 e 30 anos, dois com 38 e 39 anos e um com mais de 50 anos. Cinco dos sujeitos possuem ensino médio completo, destes um possui também curso Técnico em Enfermagem. Os outros três estão cursando o nível superior, em áreas diversificadas.

Vale ressaltar que as entrevistas foram realizadas individual e presencialmente em local escolhido pelo participante a partir da data de aprovação do tópico guia pelo Comitê de Ética do IFPI. Antes da entrevista, fez-se contato inicial com egressos do PRONATEC via telefone para captar os sujeitos. Em sequência, iniciou-se a coleta dos depoimentos a partir da segunda quinzena do mês de agosto de 2019, sendo a primeira efetivada em 14/08/2019.

O roteiro foi planejado de modo a permitir ao entrevistado falar livremente sobre os pontos levantados, com o intermédio do pesquisador para não perder de vista o foco do objeto de estudo. Assim, buscou-se captar junto aos egressos concludentes, as condições para promoção da aprendizagem e a possível aplicação dos conhecimentos na sua prática profissional, quando obtém inserção no mundo do trabalho através destes cursos. Vale frisar

que as entrevistas transcorreram de modo satisfatório, livre de ruído, e tiveram duração média de onze minutos.

Antes de iniciar cada entrevista, explicou-se os objetivos da pesquisa com fins de ratificar o consentimento de participação. As entrevistas foram realizadas com a utilização de um gravador de áudio digital, cuja transcrição foi executada em duas etapas: a primeira, com o auxílio da ferramenta digitação por voz do *google drive*, concedendo uma versão primitiva das respostas e a segunda, por meio da atenta audição pausada para obter uma versão final, garantindo as informações na íntegra. Ressalta-se que o roteiro de cada participante recebeu um código alfanumérico, na garantia de manter a privacidade dos sujeitos entrevistados. Destarte, a identificação dos mesmos aparece como Ind1, Ind2, Ind3, Ind4, Ind5, Ind6, Ind7 e Ind8.

Finalizada a transcrição, prosseguiu-se à leitura cuidadosa das evidências empíricas, com fins de analisá-las com respaldo no embasamento teórico da pesquisa. Após, os dados foram tratados através das técnicas de análise de conteúdo, cumprindo-se as etapas de Pré-Análise, iniciada com a leitura flutuante que, consoante Franco (2005, p. 48), “consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas”, para estabelecer uma categorização semântica. Buscou-se uma classificação temática vinculada aos objetivos específicos da pesquisa. Desse modo, as respostas foram agrupadas por tema, seguindo princípios, defendidos por Bardin (1977), de pertinência, objetividade e fidedignidade, de acordo com, com fins de permitir objetividade na análise e interpretação dos dados.

Por conseguinte, chegou-se a 3 categorias amplas, Inserção no Mercado de Trabalho, Percepção dos egressos e Desafios no processo de formação. Em cada uma destas, concentram-se subcategorias que possibilitam o enriquecimento na construção das respostas aos objetivos da pesquisa, baseada na triangulação entre o *corpus* teórico e os achados, tornando a pesquisa significativa.

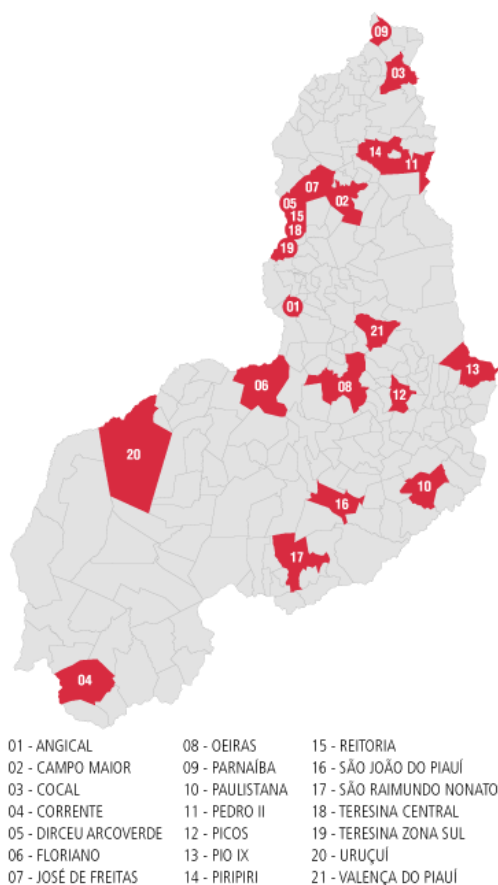
Enfim, esta pesquisa enfocou a avaliação de impacto do PRONATEC, sob a ótica dos egressos, portanto, sugere-se a realização da avaliação sob outras óticas para futuros estudos, bem como uma abordagem de outras formas de avaliação para obter completude na compreensão acerca da sua efetividade. Ademais, por tratar-se de estudo de caso, os resultados alcançados refletem a realidade do IFPI, podendo não ser passíveis de aplicação noutras instituições que implementem a referida política pública.

4.2 O PRONATEC NO INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ - IFPI

O Instituto Federal do Piauí, bem como os demais IFs, é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi e descentralizada. Foi criado em 1909, com o objetivo de ofertar ensino profissional a jovens de classes de menor renda. Um dos preceitos que norteiam a ação do IF's, de acordo com o manual de concepção e diretrizes dos IF's (MEC, 2010, p. 20) concentra-se na perspectiva de gerar desenvolvimento local e regional, possibilitando a construção da cidadania.

O IFPI oferta cursos técnicos, modalidades integrada e concomitante/subsequente, cursos de bacharelado, licenciatura e tecnologia, bem como de pós-graduação, inclusive em nível de mestrado no caso do *campus* Teresina Central. Atualmente, conta com 21 *campi*, incluindo a sede da Reitoria e os 3 *campi* avançados (Dirceu Arcoverde, José de Freitas e Pio IX), vinculados ao CATCE. Destes, 4 unidades encontram-se localizados na capital, portanto, seus *campi* abrangem 18 municípios do Estado do Piauí, conforme figura 1 a seguir.

Figura 1: Distribuição dos *campi* do Instituto Federal do Piauí - IFPI



Fonte: Extraído site do IFPI - <http://libra.ifpi.edu.br/campi> - Nossos campi

Enquanto política pública, o IFPI atua em diversas modalidades de ensino de forma articulada, de acordo com o Programa de Trabalho das ações do Bolsa-Formação (2013, p. 1-2), no intuito de “universalizar e investir na qualidade do ensino e expandir e interiorizar a oferta de cursos técnicos profissionalizantes, além de promover a oportunidade para que jovens e trabalhadores obtenham conhecimentos necessários para o ingresso no mundo do trabalho”. Isto posto, justifica a implementação do PRONATEC no IFPI.

Em relação ao tipo de cursos ofertados, há uma resolução - CNE/CEB n. 3/2008, alterada pela Resolução CNE/CEB n. 4/2012 - que orienta que estes devam constar no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos no caso dos de Educação Profissional Técnica de nível médio e no Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada, publicado pelo Ministério da Educação, com carga horária mínima de 160h (cento e sessenta horas), no caso dos de Formação Inicial e Continuada – FIC. Em ambos, recomenda-se a devida adequação às necessidades dos estudantes, ouvidos os ofertantes, bem como do parceiro demandante (PPC de Cuidador de Idoso, 2016).

O IFPI passou a atuar no âmbito da Bolsa-Formação desde 2011, por meio da oferta de 1438 vagas de cursos FIC, iniciados em 2012 em decorrência da liberação do recurso ter acontecido somente no citado ano (IFPI/Programa de trabalho das ações do bolsa-formação, 2013).

No primeiro ano de realização, o PRONATEC atuou em 8 Campi, através da oferta de 35 turmas na modalidade de ensino presencial, conforme tabela B-1, no apêndice B. A partir da análise da tabela B-1, afirma-se que das 1438 vagas, obteve-se apenas **938** matrículas no ano da implantação. Para fins de compreensão, vale ressaltar que no primeiro ano de execução do PRONATEC no IFPI não foram ofertados cursos técnicos, bem como não haviam ainda as Unidades Remotas - URs. Pelos cursos constantes na tabela B-1 constante no apêndice B, percebe-se que dos eixos tecnológicos dos cursos ofertados, teve-se em Angical e Piripiri (Gestão e negócios); em Corrente (Informação e comunicação); em Paulistana (Informação e comunicação / Produção industrial); em Picos (Infraestrutura / Informação e comunicação / Gestão e negócios); em São Raimundo Nonato (Turismo, hospitalidade e lazer); em Teresina Central (Ambiente e saúde / Gestão e negócios / Informação e comunicação / Turismo, hospitalidade e lazer) e em Teresina Zona Sul (Desenvolvimento educacional e social / Informação e comunicação / Infraestrutura / Produção cultural e design / Turismo, hospitalidade e lazer).

Os critérios de seleção de cursos a serem ofertados pelo IFPI abrangem as demandas identificadas pelos demandantes nacionais e as necessidades apresentadas pela população local. O processo de seleção consiste numa combinação de esforços e de informações, por meio de reuniões com os interlocutores e prefeitos, para fins de levantar demandas regionais e arranjos produtivos locais. Quanto a definição do quantitativo de vagas, projeta-se de acordo com a capacidade de execução e supervisão da unidade ofertante, neste caso IFPI, bem como as instalações disponibilizadas pelos parceiros demandantes, a exemplo das UR's. (Projeto Básico do Bolsa-Formação, 2014).

A partir do planejamento com a definição de cursos e respectivo número de vagas, o MEC pode ou não efetivar a pactuação - formalização de autorização para execução das turmas pela Unidade Ofertante. Esta consiste, portanto, conforme o documento da Pactuação 2015.1 (Pronatec/Bolsa-Formação, 2015, p. 3), “no planejamento e articulação entre os agentes de implementação da Bolsa-Formação”, ou seja, responsáveis pela execução do programa em questão. Após pactuadas, inicia-se o período de pré-matrícula nas turmas pelos demandantes, seguido de confirmação de matrícula pelos alunos junto a unidade ofertante e seleção de colaboradores (professores, supervisores, orientadores, pessoal de apoio administrativo) pelos ofertantes. Até o início das aulas, o Governo Federal descentraliza os recursos financeiros para a correspondente aplicação e posterior prestação de contas pelo ofertante.

Conforme consta nos Projetos Básicos do Bolsa-Formação, como é o caso do ano de 2014, os recursos serão aplicados nas despesas, com base na seguinte dinâmica:

- a) remuneração dos colaboradores, incluindo coordenador-geral, coordenadores-adjuntos, supervisores de curso, orientadores de alunos, pessoal de apoio às atividades acadêmicas e administrativas, e professores do bolsa-formação;
- b) custeio de atividades de assistência estudantil e aquisição de insumos, contemplando uniforme, alimentação, materiais didático-escolares gerais ou específicos e transporte; e
- c) custeio do funcionamento dos cursos, tais como material de consumo para o desenvolvimento dos cursos.

Ressalva-se que a gestão da execução dos recursos do PRONATEC no IFPI é realizada por uma Comissão Gestora, presidida pelo Reitor, tendo o Coordenador-Geral do

programa na referida unidade ofertante como vice-presidente (Projeto Básico do Bolsa-Formação, 2014).

Quanto a infraestrutura física mínima exigida para a efetivação das aulas dos cursos do PRONATEC, há um Termo de Adesão, que especifica um padrão mínimo, incluindo: salas de aula com mobiliário, acústica, ventilação e equipamentos adequados à quantidade de alunos por turma; laboratório de informática com acesso à Internet; biblioteca e outros ambientes de aprendizagem. Em relação a gestão dos cursos, deve ser garantida estrutura específica, dispondo de sala estruturada com computador e mobiliários, para a viabilização das aulas, cuja designação dos espaços dar-se através de prévia observação *in loco*. Para isto, há resolução CD/FNDE n. 3/2012, cujos termos e condições estão ratificados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPCs do referido programa, para assegurar toda a infraestrutura de forma gratuita aos alunos do PRONATEC/Bolsa-Formação, sem quaisquer restrições específicas. Prioriza-se na seleção, a garantia dos aspectos relacionados à limpeza, higiene e segurança; bem com a infraestrutura com condições de acesso para pessoas com necessidades educacionais específicas, particular do Curso (PPC de Cuidador de Idoso, 2016).

Embora exista exigência do MEC quanto a infraestrutura para o pleno funcionamento dos cursos do PRONATEC, a qual deve assegurada pela unidade ofertante, no caso, IFPI, em parceria com as secretarias municipais, e haja prévia visita *in loco* para observar se as condições de oferta estejam atendidas nos espaços disponibilizados, na prática, algumas dessas condições não se efetivam. Com base em experiência na gestão, em grande parte das UR's falta sala de informática para aulas de laboratório e quando possuem, ou não apresentam computadores em quantidade suficiente, ou estes não tem acesso à internet. Além disso, evidenciou-se ausência de sala de suporte destinada ao pessoal de apoio de UR na maioria dos espaços destinados às aulas. Estes, em alguns casos, ficavam em corredor, sem as condições necessárias para o acompanhamento de alunos e professores.

Ao longo das pactuações do PRONATEC, o IFPI ofereceu cursos Técnicos e FIC. A diferença entre estes tipos de curso é basicamente o nível de escolaridade que representam, sendo o primeiro de nível médio e o segundo de capacitação profissional para todos os níveis de escolaridade. No entanto, os cursos técnicos por concorreram com os cursos regulares da instituição, deixaram de ser ofertados, ganhando ênfase os cursos FIC, sobre os quais esta análise está voltada.

Os cursos técnicos são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, também denominados módulos. Certificam para o exercício profissional,

a partir do desenvolvimento de saberes e competências profissionais, isto é, desenvolvem a capacidade de empregar novas técnicas e tecnologias apreendidas no trabalho. Embora estejam voltados também a pessoas com ensino fundamental completo, para a obtenção do diploma de técnico, é necessário ter concluído o ensino médio. Portanto, é um fator que pode limitar a participação de pessoas com escolaridade inferior ao nível médio, repercutindo desfavoravelmente sobre a abrangência do público-alvo para os cursos técnicos. Estes apresentam carga horária que varia entre 800, 1.000 e 1.200 horas, dependendo da respectiva habilitação profissional técnica (MEC, 2019).

Os cursos FIC, no entanto, voltam-se à formação de pessoas no propósito de promover a inserção ou reinserção dos egressos no mundo do trabalho, bem como elevar a escolaridade. São organizados, portanto, para preparar para a vida produtiva e social. Além disso, são ofertados como estratégia do governo federal, na tentativa de reduzir a evasão escolar na rede pública, uma vez que o programa é destinado a pessoas com matrícula regular no ensino público. Embora não possuam carga horária preestabelecida, há regulamentação que estabelece a duração mínima de 160 horas, portanto, os cursos perduram por um período mínimo de 2 meses (MEC, 2019).

Caracterizado o PRONATEC no IFPI quanto a sua organização e tipos de cursos, listando dentre estes os cursos FIC ofertados no ano da implantação do programa no IFPI, a sessão seguinte pretende pormenorizá-lo no IFPI *Campus* Teresina Central, especificando as parcerias efetivadas para a execução local.

4.3 PRONATEC NO IFPI - CAMPUS TERESINA CENTRAL

O IFPI CATCE apresenta destaque na execução de cursos do PRONATEC por manter a continuidade na oferta, desde a implantação do programa na instituição em pauta, tendo, portanto, maior experiência. Motivo pelo qual foi escolhido como unidade de análise para esta pesquisa. Além disso, o *campus* em estudo possui certa importância em relação aos demais por ser um dos maiores e mais antigos *campi*, instituído antes do processo de expansão com a abertura de outros novos no Estado do Piauí.

Uma característica do PRONATEC, similar a outros programas sociais, é o funcionamento através de parcerias, no intuito de encaminhar ao MEC lista de cursos voltados ao atendimento da realidade local, bem como captar alunos no perfil determinado. No caso do

IFPI *campus* Teresina Central, a parceria foi firmada com a Prefeitura Municipal de Teresina, através da SEMCASPI¹ (Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência Social e Políticas Integradas).

A partir de 2016, o IFPI passou a utilizar o SISPRONATEC, base automatizada de dados desenvolvida pelo Instituto Federal de Alagoas - IFAL para otimizar o fluxo de registros acadêmicos do PRONATEC. Desde então, foram executadas e financiadas 4 modalidades de ensino profissionalizante, cujo investimento computam um valor total de R\$ 4.881.102,30 milhões de reais. Dentre as modalidades ofertadas a partir do segundo semestre de 2015, encontram-se *Campus*, Aprendiz, Saúde e EJA - Educação de Jovens e Adultos, caracterizadas nas subseções a seguir.

4.3.1 Modalidade *Campus*

Compreende-se por modalidade *Campus* os cursos realizados dentro da estrutura do IFPI, contando ainda com o suporte de equipe administrativa da própria unidade, que fica responsável pela seleção e capacitação de professores, podendo estes serem internos ou externos. Considera-se interno, portanto, o servidor público federal com matrícula no Sistema Integrado de Administração de Pessoal - SIAPE. O rótulo externo estende-se a todo colaborador sem vínculo com a rede federal, abrangendo servidor estadual ou municipal, empregado, desempregado, autônomo, dentre outros enquadramentos.

Entre as atribuições do IFPI, enquanto unidade ofertante, destacam-se a seleção e capacitação de professores, o pagamentos de alunos e colaboradores, a aquisição de insumos diversos para a efetivação as aulas. Nesta modalidade, é possível ter maior controle sobre a execução, uma vez que as aulas ocorrem no mesmo espaço em que a equipe administrativa, capacitada para as variadas demandas, incluindo atendimento e acompanhamento de alunos e professores.

A tabela 1 apresenta o mapa de cursos ofertados, com quantitativo de alunos e índice de evasão por curso na modalidade *Campus*, no ano de 2016.

Tabela 1: Curso *Campus* Teresina Central - Ano 2016

CURSO	QTD. AL.	QTD. AL.	QTD. AL.	EVASÃO
-------	----------	----------	----------	--------

¹ Antiga SEMTCAS (Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e Assistência Social).

	MATRIC.	EVAD.	CONCL.	(%)
Borracheiro, alinhador e balanceador	30	3	27	10.00%
Mecânico de freios, suspensão e direção de veículos leves	32	0	32	0.00%
Mecânico de motores ciclo otto	32	4	28	12.50%
Mecânico de transmissão automática automotiva	32	0	32	0.00%
Mecânico de transmissão manual automotiva	31	0	31	0.00%
Recepcionista em serviços de saúde	33	11	22	33.33%
TOTAL	190	18	172	9.47%

Fonte: Adaptada pela autora, com base no SISPRONATEC (2018)

Nas tabelas apresentadas neste capítulo, onde se vê “QTDE. AL. MATRIC.”, “QTDE. AL. EVAD.” e “QTDE. AL. CONCL.” leia-se respectivamente, quantidade de alunos matriculados, quantidade de alunos evadidos e quantidade de alunos concludentes. Vale dizer que esses dados não apresentam significados para esta pesquisa, sendo utilizados apenas para fins de informação. O que se pretende frisar com a tabela 1 são os cursos ofertados pelo *campus* Teresina Central na modalidade *Campus*.

Porém, além destes, o referido *campus* abarcou a responsabilidade de atender a demanda de cursos nos sistemas prisionais feminino e masculino, conforme tabelas 2 e 3 respectivamente, tendo sido estes incorporados à modalidade *Campus*. A importância da oferta de cursos nos presídios concentra-se na possibilidade de ressocialização de egressos dos sistemas prisionais. A formação, consoante Oliveira e Velásquez (2016, p. 1199), pode torná-los “pessoas dignas do convívio social quando a ela retornarem, aptos a ler, escrever e contar, além de algum tipo de habilidade que os ajudem a ingressar no mercado de trabalho”, colaborando portanto, para a sua transformação capazes de viver em harmonia com a sociedade”. Em complemento, as aulas ocorriam na correspondente unidade penitenciária, onde professores e colaborador de apoio se dirigiam para a realização das aulas, obtendo então, índice de evasão 0 (zero), conforme dados das tabelas em questão.

Tabela 2: Curso *Campus* Teresina Central - Penitenciária Feminina - Ano 2016

CURSO	QTD. AL. MATRIC.	QTD. AL. EVAD.	QTD. AL. CONCL.	EVASÃO (%)
Maquiador	20	0	20	0.00%

TOTAL	20	0	20	0.00%
--------------	-----------	----------	-----------	--------------

Fonte: Adaptada pela autora, com base no SISPRONATEC (2018)

Tabela 3: Curso *Campus* Teresina Central - Penitenciária Irmão Guido (Masculina) - Ano 2016

CURSO	QTD. AL. MATRIC.	QTD. AL. EVAD.	QTD. AL. CONCL.	EVASÃO (%)
Mecânico de refrigeração e climatização residencial	20	0	20	0.00%
TOTAL	20	0	20	0.00%

Fonte: Adaptada pela autora, com base no SISPRONATEC (2018)

Pela leitura das tabelas 1 a 3, vê-se que o *campus* Teresina Central ofertou 6 cursos em sua estrutura, e mais 2 nas unidades prisionais, articulados pelo *campus*, com destaque para a taxa de evasão destes, cujo percentual foi de 0 (zero), um resultado que sugere afirmar máximo alcance do objetivo do programa quanto a formação de pessoas.

4.3.2 Modalidade Aprendiz

Diferentemente da modalidade *Campus* os cursos desta modalidade são realizados fora da estrutura do IFPI, por meio de acordo de cooperação técnica com outras organizações que viabilizam espaços com estrutura de salas e laboratório para receber as turmas do programa. Fazem parte da estrutura, a disponibilização de equipamentos, como computadores com acesso a internet nos laboratórios e mobílias, como mesa e carteiras, conforme a demanda dos cursos, necessários como condições para promoção do ensino-aprendizagem.

Logo, esta modalidade requer maior investimento pela necessidade de manter equipe administrativa no IFPI e de apoio no local onde as aulas ocorrem, consideradas Unidades Remotas – UR's. Neste caso, o IFPI, enquanto unidade ofertante, atua na viabilização da compra de material de apoio e didático, seleção de pessoal administrativo e docente, pagamento de bolsas a alunos e colaboradores, aquisição de insumos para aulas práticas, dentre outras ações.

Consoante a cartilha do PRONATEC Aprendiz (2015, p. 4), essa modalidade constitui-se como “importante estratégia de articulação entre a escola e o trabalho, na medida

em que combina a contratação formal de adolescentes e jovens, sua permanência na escola e sua qualificação profissional teórica e prática”, oportunizando então, possibilidade de inclusão no trabalho. Ainda segundo o mesmo documento, seu “objetivo é ampliar a inserção de adolescentes e jovens de 14 a 24 anos nas micro e pequenas empresas, na qualidade de aprendizes” (2015, p. 4).

Portanto, apresenta como diferenciais, a possibilidade de estágio e a organização por itinerário formativo. Essa modalidade, em nível de IFPI *campus* Teresina Central, deveria ocorrer em regime de cooperação com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE no Piauí, cuja atuação consistiria em encaminhar os alunos do programa às empresas locais, na condição de Jovem Aprendiz. Os estágios seriam cumpridos em empresas privadas locais cadastradas no Ministério do Trabalho e Previdência Social - MTPS, outro parceiro desta modalidade, com o qual o SEBRAE faria gestão, possibilitando o encaminhamento para estágio. Deste modo, os cursos foram organizados com carga horária distribuída entre aulas teóricas e práticas ou extracurriculares. Assim, a execução da teoria foi concentrada *a priori* em dois dias da semana, ficando os três dias restantes para o cumprimento do estágio na área do curso.

No entanto, na execução no Piauí, a proposta de articular a formação ao trabalho não logrou êxito, pois não foi obtida a contrapartida esperada do SEBRAE, destarte, a carga horária de estágio não foi cumprida. Desse modo, os alunos cumpriram apenas os créditos das disciplinas da respectiva grade curricular do curso, de acordo com o programado no Projeto Pedagógico do Curso - PPC correspondente.

Vale ressaltar, em relação ao cadastro de empresas, junto ao banco do MTPS, devendo dispor vagas por área de formação para Jovem Aprendiz dentro da margem exigida em lei, prevaleceu a discricionariedade destas em firmar contrato de aprendizagem, comprometendo, então, a cooperação técnica por parte deste Ministério. Embora este órgão tenha desenvolvido ações no sentido de sensibilizar empresários locais quanto a importância de efetivar o cadastro de suas empresas, informando a quantidade de vagas disponíveis por área de formação, essa realidade se perpetua. Além das iniciativas do MTPS, existe previsão legal na Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, artigo 429 (caput e § 1º), ao determinar cotas mínima, 5%, e máxima, 15%, aos estabelecimentos de qualquer natureza para contratação de aprendizes. Por isso, um dos objetivos dessa modalidade não se materializou a nível não só do Piauí, mas em todo o Brasil, com base em informações obtidas em reunião do MEC com representantes das unidades ofertantes do PRONATEC de todo o país, intitulada “Encontro Nacional de

Coordenadores”, ocorrida no dia 10 de fevereiro de 2017, em Brasília. O que permite afirmar que maior parte dos empresários não prioriza manter em seu quadro funcional, pessoas para a aprendizagem.

Inicialmente, para a realização das aulas desta modalidade, foram previstas 7 UR’s, dentre 3 CRAS - Centro de Referência de Assistência Social, 3 escolas municipais de Teresina (sendo 1 Teatro) e 1 escola privada de educação profissional. Porém, com a ausência do estágio, a carga horária dos cursos foi reprogramada para ocorrer durante toda a semana, ou seja, de segunda a sexta, no turno correspondente, manhã ou tarde. Nesta ocasião, tornou-se inviável a disponibilidade de algumas UR’s em manter as aulas do PRONATEC em seu espaço, pois outros programas funcionavam nos demais dias não projetados, *a priori*, com aulas do programa em questão. Desse modo, o IFPI *Campus* Teresina Central viu-se forçado a abarcar, em sua estrutura física, as turmas de 3 UR’s, para continuidade da oferta. Então, as 4 demais UR’s foram mantidas.

Retomando o diferencial desta modalidade quanto a organização, que propõe ao aluno um processo de capacitação extensivo, envolvendo 3 (três) formações em cursos de áreas afins, distribuídos por itinerário formativo. Itinerários formativos, sob a perspectiva de Ramos (2009, p. 1), referem-se às bases organizativas dos currículos, sejam contínuas ou modulares, implicando que:

a estruturação dos sistemas de ensino e a programação das atividades educacionais devem garantir o progressivo avanço do aluno no seu processo de aprendizagem e escolarização, evitando-se interrupções e repetições de conteúdos e de experiências.

Portanto, a proposta dessa modalidade é que ao final do ciclo, cada aluno que participe de modo integral dos 3 itinerários, obtenha certificação com carga horária superior a que se tivesse cursado apenas 1 (um) curso, conforme pode ser visto na tabela 4 a seguir.

Tabela 4: Cursos do Ciclo da Pactuação PRONATEC Aprendiz – Anos 2015.2 a 2017

PRONATEC APRENDIZ - ITINERÁRIO FORMATIVO		
ORDEM DE	CURSO	CARGA
1	Assistente administrativo	180
2	Assistente de crédito e cobrança	180
3	Assistente de recursos humanos	180
TOTAL DA CARGA HORÁRIA AO FINAL DO CICLO		540
1	Almoxarife	180
2	Assistente de logística	180
3	Inspetor de qualidade	180

	TOTAL DA CARGA HORÁRIA AO FINAL DO CICLO	540
1	Agente de informações turísticas	220
2	Inglês aplicado a serviços turísticos	200
3	Condutor de turismo em espaços culturais locais	220
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA AO FINAL DO CICLO	640
1	Organizador de eventos	200
2	Cerimonialista	180
3	Recepcionista de eventos	180
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA AO FINAL DO CICLO	560
1	Inglês básico	180
2	Inglês intermediário	180
3	Inglês aplicado a serviços turísticos	200
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA AO FINAL DO CICLO	560
1	Assistente de controle de qualidade	200
2	Inspetor de qualidade	180
3	Assistente de planejamento, programação e controle de produção	180
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA AO FINAL DO CICLO	560
1	Assistente financeiro	180
2	Assistente de tesouraria	180
3	Assistente de faturamento	180
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA AO FINAL DO CICLO	540
1	Cerimonialista	180
2	Organizador de eventos	180
3	Mestre de cerimônias	180
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA AO FINAL DO CICLO	540
1	Operador de telemarketing	180
2	Assistente administrativo	180
3	Assistente de crédito e cobrança	180
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA AO FINAL DO CICLO	540
1	Assistente de logística	180
2	Assistente de faturamento	180
3	Inspetor de qualidade	180
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA AO FINAL DO CICLO	540
1	Desenhista da construção civil	220
2	Cadista da construção civil	180
3	Desenhista de topografia	180
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA AO FINAL DO CICLO	580
1	Desenvolvedor de jogos eletrônicos 260	260
2	Programador de dispositivos móveis	220
3	Desenvolvedor de aplicativos para mídias digitais 260	260
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA AO FINAL DO CICLO	740
1	Instalador e reparador de redes de computadores 220	220
2	Instalador e reparador de redes, cabos e equipamentos telefônicos	220
3	Montador e reparador de computadores	180
	TOTAL DA CARGA HORÁRIA AO FINAL DO CICLO	620
1	Músico de banda	220
2	Assistente de produção cultural	180

3	Regente de coral	220
TOTAL DA CARGA HORÁRIA AO FINAL DO CICLO		620
1	Operador de computadores	180
2	Montador e reparador de computadores	180
3	Montador e reparador de sistemas de TV digital	260
TOTAL DA CARGA HORÁRIA AO FINAL DO CICLO		620
1	Programador de sistemas	220
2	Programador web	220
3	Programador de dispositivos móveis	220
TOTAL DA CARGA HORÁRIA AO FINAL DO CICLO		660
1	Vendedor	180
2	Assistente financeiro	180
3	Assistente de logística	180
TOTAL DA CARGA HORÁRIA AO FINAL DO CICLO		540

Fonte: Adaptada pela autora/Pactuação PRONATEC Aprendiz, 2015

Conseqüentemente, nessa perspectiva, conceder-se-ia aos egressos, maiores chances de ingresso em atividades profissionais, que seriam otimizadas pela prática do estágio, caso este tivesse ocorrido. A título de informação, as tabelas 5 a 7 a seguir apresentam os cursos por itinerário do PRONATEC Aprendiz, com quantidade de alunos, respectivos índice de evasão e ano de funcionamento.

Tabela 5: Cursos do 1º Itinerário Formativo PRONATEC Aprendiz – Ano 2015.2

CURSO	QTD. AL. MATRIC.	QTD. AL. EVAD.	QTD. AL. CONCL.	EVASÃO (%)
Agente de informações turísticas M2/2015	28	23	5	82.14%
Agente de informações turísticas T2/2015	21	9	12	42.86%
Almoxarife M2/2015	23	0	23	0.00%
Almoxarife T2/2015	26	17	9	65.38%
Assistente administrativo M2/2015	30	4	26	13.33%
Assistente administrativo T2/2015	30	4	26	13.33%
Assistente de controle de qualidade N1/2015	29	13	16	44.83%
Assistente de controle de qualidade T1/2015	30	17	13	56.67%
Assistente de logística T1/2015	30	3	27	10.00%
Assistente de logística T2/2015	26	0	26	0.00%
Assistente financeiro M1/2015	26	19	7	73.08%
Assistente financeiro T2/2015	30	7	23	23.33%
Cerimonialista M2/2015	19	6	13	31.58%
Cerimonialista M3/2015	29	1	28	3.45%
Desenhista da construção civil T1/2015	30	14	16	46.67%
Desenhista da construção civil T2/2015	30	13	17	43.33%
Desenvolvedor de jogos eletrônicos M1/2015	30	17	13	56.67%
Desenvolvedor de jogos eletrônicos M2/2015	29	10	19	34.48%

Inglês básico M2/2015	30	7	23	23.33%
Inglês básico M3/2015	26	12	14	46.15%
Instalador e reparador de redes de computadores M1/2015	30	7	23	23.33%
Instalador e reparador de redes de computadores T1/2015	25	14	11	56.00%
Músico de banda M1/2015	23	19	4	82.61%
Músico de banda T1/2015	28	19	9	67.86%
Operador de computador M1/2015	30	14	16	46.67%
Operador de computador M2/2015	27	8	19	29.63%
Operador de telemarketing M1/2015	30	2	28	6.67%
Operador de telemarketing T1/2015	28	8	20	28.57%
Organizador de eventos M1/2015	30	14	16	46.67%
Organizador de eventos M2/2015	30	7	23	23.33%
Programador de sistemas M2/2015	30	6	24	20.00%
Programador de sistemas T1/2015	29	16	13	55.17%
Vendedor M1/2015	29	5	24	17.24%
Vendedor M2/2015	23	7	16	30.43%
TOTAL	944	342	602	36.23%

Fonte: Elaborada pela autora, a partir do SISTEC (2018) e Relatório de Finalização de turmas (2016)

Pela leitura da tabela 5, vê-se que o primeiro itinerário formativo do PRONATEC Aprendiz contou com a oferta de 17 tipos de cursos, distribuídos em 34 turmas, cuja média de evasão foi expressiva em relação a da Modalidade *Campus*. A tabela 6 a seguir traz os cursos ofertados durante o segundo itinerário.

Tabela 6: Cursos do 2º Itinerário Formativo PRONATEC Aprendiz – Ano 2016

CURSO	QTD. AL. MATRIC.	QTD. AL. EVAD.	QTD. AL. CONCL.	EVASÃO (%)
Assistente administrativo M2/2016	30	0	30	0.00%
Assistente administrativo T1/2016	30	10	20	33.33%
Assistente de crédito e cobrança T1/2016	30	0	30	0.00%
Assistente de crédito e cobrança T2/2016	30	0	30	0.00%
Assistente de faturamento M1/2016	30	1	29	3.33%
Assistente de faturamento T1/2016	30	5	25	16.67%
Assistente de logística T1/2016	30	10	20	33.33%
Assistente de logística T2/2016	30	0	30	0.00%
Assistente de produção cultural M1/2016	29	0	29	0.00%
Assistente de produção cultural T1/2016	30	0	30	0.00%
Assistente de tesouraria M1/2016	24	0	24	0.00%
Assistente de tesouraria T2/2016	28	6	22	21.43%
Assistente financeiro M1/2016	30	10	20	33.33%
Assistente financeiro M2/2016	29	0	29	0.00%

Cadista para a construção civil T1/2016	30	14	16	46.67%
Cadista para a construção civil T2/2016	29	5	24	17.24%
Cerimonialista M1/2016	30	6	24	20.00%
Cerimonialista T1/2016	29	13	16	44.83%
Inglês aplicado a serviços turísticos M1/2016	27	0	27	0.00%
Inglês aplicado a serviços turísticos M2/2016	29	13	16	44.83%
Inglês intermediário M2/2016	30	6	24	20.00%
Inglês intermediário T1/2016	30	6	24	20.00%
Inspetor de qualidade T1/2016	25	0	25	0.00%
Inspetor de qualidade T2/2016	29	8	21	27.59%
Instalador e reparador de redes, cabos e equipamentos telefônicos M1/2016	28	0	28	0.00%
Instalador e reparador de redes, cabos e equipamentos telefônicos T1/2016	30	7	23	23.33%
Montador e reparador de computadores M1/2016	27	9	18	33.33%
Montador e reparador de computadores T1/2016	24	0	24	0.00%
Organizador de eventos M1/2016	30	5	25	16.67%
Organizador de eventos T1/2016	25	0	25	0.00%
Programador de dispositivos móveis M1/2016	27	0	27	0.00%
Programador de dispositivos móveis T1/2016	30	0	30	0.00%
Programador web M1/2016	28	0	28	0.00%
Programador web T1/2016	29	13	16	44.83%
TOTAL	976	147	829	15.06%

Fonte: Adaptada pela autora, com base no SISPRONATEC, 2018

A leitura da tabela 6 permite afirmar que o segundo itinerário formativo do PRONATEC Aprendiz seguiu a lógica do itinerário anterior com a oferta de 17 tipos de cursos, distribuídos em 34 turmas, cuja média de evasão foi menor que a obtida no primeiro itinerário, sugerindo melhor alcance na meta do programa em capacitar pessoas. A tabela 7 a seguir traz os cursos ofertados durante o terceiro e último itinerário da modalidade aprendiz.

Tabela 7: Cursos do 3º Itinerário Formativo PRONATEC Aprendiz – Ano 2017

CURSO	QTD. AL. MATRIC.	QTD. AL. EVAD.	QTD. AL. CONCL.	EVASÃO (%)
Assistente de controle de qualidade M1/2017	30	6	24	20.00%
Assistente de controle de qualidade T1/2017	30	1	29	3.33%
Assistente de crédito e cobrança M1/2017	30	0	30	0.00%
Assistente de crédito e cobrança T1/2017	30	1	29	3.33%
Assistente de faturamento M1/2017	28	2	26	7.14%
Assistente de faturamento T1/2017	28	0	28	0.00%
Assistente de logística M1/2017	29	3	26	10.34%
Assistente de logística M2/2017	30	9	21	30.00%

Assistente de planejamento, programação e controle de produção T1/2017	30	0	30	0.00%
Assistente de planejamento, programação e controle de produção T2/2017	30	11	19	36.67%
Assistente de recursos humanos T1/2017	30	2	28	6.67%
Assistente de recursos humanos T2/2017	30	1	29	3.33%
Condutor de turismo em espaços culturais locais M1/2017	28	6	22	21.43%
Condutor de turismo em espaços culturais locais M2/2017	24	6	18	25.00%
Desenhista de topografia T1/2017	28	0	28	0.00%
Desenhista de topografia T2/2017	30	8	22	26.67%
Desenvolvedor de aplicativos para mídias digitais M1/2017	30	0	30	0.00%
Desenvolvedor de aplicativos para mídias digitais T1/2017	29	5	25	16.67%
Inglês aplicado a serviços turísticos M1/2017	30	5	25	16.67%
Inglês aplicado a serviços turísticos T1/2017	29	0	29	0.00%
Inspetor de qualidade T1/2017	30	4	26	13.33%
Inspetor de qualidade T2/2017	29	1	28	3.45%
Mestre de cerimônias M1/2017	29	8	21	27.59%
Mestre de cerimônias T1/2017	30	6	24	20.00%
Montador e reparador de computadores M1/2017	29	3	26	10.34%
Montador e reparador de computadores T1/2017	28	4	24	14.29%
Montador e reparador de sistemas de TV digital M1/2017	26	4	22	15.38%
Montador e reparador de sistemas de TV digital T1/2017	29	3	26	10.34%
Programador de dispositivos móveis M1/2017	25	14	11	56.00%
Programador de dispositivos móveis T1/2017	30	0	30	0.00%
Recepcionista de eventos M1/2017	30	6	24	20.00%
Recepcionista de eventos T1/2017	30	3	27	10.00%
Regente de coral M1/2017	29	3	26	10.34%
Regente de coral T1/2017	29	10	18	34.48%
TOTAL	986	135	851	13.70%

Fonte: Adaptada pela autora, com base no SISPRONATEC, 2018

Pela leitura da tabela 7, vê-se que o terceiro itinerário do PRONATEC Aprendiz seguiu a lógica dos itinerários anteriores ao ofertar 17 tipos de cursos, distribuídos em 34 turmas. E assim como o segundo itinerário foi mais bem sucedido que o primeiro, o terceiro também obteve melhor taxa de evasão que o segundo. Deste modo, a leitura das tabelas 6 a 8 permite concluir que a taxa de evasão foi decrescendo ao longo dos itinerários, pressupondo comprometimento e melhoria no desempenho da equipe a cada novo ciclo. Assim, o 1º itinerário teve o maior índice de evadidos em detrimento dos demais itinerários.

No entanto, com base nos relatórios, esse fato deve-se à demora do repasse financeiro para iniciar as aulas, levando a grande desistência na experiência do 1º itinerário. Para evitar danos maiores, a equipe do PRONATEC solicitou ao MEC, abrir o SISTEC, fora do prazo para inserção de matrícula com a devida justificativa, numa tentativa de substituir alunos

desistentes, por motivos diversos, e obter o fechamento de vagas nas turmas. No entanto, mesmo com a mobilização da equipe, algumas turmas funcionaram com a manutenção de alunos já identificados como caso de abandono.

4.3.3 Modalidade Saúde

Os cursos do PRONATEC Saúde foram ofertados concomitantemente a execução do último itinerário do PRONATEC Aprendiz, e foi planejado no intuito de gerar, consoante o Ministério da Saúde (2018, p. 1):

a formação e a qualificação profissional em saúde, bem como promover o desenvolvimento da força de trabalho do Sistema Único de Saúde (SUS), e a respectiva elevação escolar dos profissionais e trabalhadores da saúde, visto que estes desempenham um papel fundamental para o aperfeiçoamento do atendimento na base dos serviços de saúde, assim também fomentar a melhoria de empregabilidade na área da saúde e a ampliação do acesso e da qualidade do cuidado da população usuária e a continuidade da prestação dos serviços de saúde.

Logo, seu público-alvo são, preferencialmente, trabalhadores do SUS, estendido à comunidade em geral, em casos de não fechamento de turma por parte de seu grupo prioritário. O PRONATEC Saúde foi planejado em parceria com as ETSUS - Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde. As ETSUS's, em congruência com o Ministério da Saúde (2018), “são instituições públicas criadas para atender as demandas locais de formação técnica dos trabalhadores que já atuam, preferencialmente, nos serviços de saúde”. Em atendimento a este fim, o IFPI *Campus* Teresina Central, em cooperação com estas, ofertou o curso de Cuidador de Idoso, classificado como demanda efetiva, através do PRONATEC Saúde.

Logo, assim como a modalidade Aprendiz, os cursos desta modalidade são realizados externos à estrutura do IFPI. Cabendo ao IFPI *Campus* Teresina Central a aplicação dos recursos financeiros, seleção e capacitação de pessoal de apoio externos e seleção de professores. Neste caso, contou-se com a disponibilidade de 2 UR's, ambas escolas técnicas locais vinculadas ao SUS, para acolher um total de 8 turmas do curso Cuidador de Idoso, conforme Tabela 8 a seguir.

Tabela 8: Cursos da Pactuação PRONATEC Saúde – Ano 2016

CURSO	QTD. AL.	QTD. AL. EVAD.	QTD. AL. CONCL.	EVASÃO
Cuidador de idoso - 2016/M2	30	0	30	0.00%
Cuidador de idoso - 2016/M3	30	0	30	0.00%
Cuidador de idoso - 2016/M4	28	0	28	0.00%
Cuidador de idoso - 2016/M5	30	0	30	0.00%
Cuidador de idoso - 2016/M6	30	0	30	0.00%
Cuidador de idoso - 2016/M7	30	0	30	0.00%
Cuidador de idoso - 2016/M8	30	0	30	0.00%
Cuidador de idoso - 2016/M9	27	0	27	0.00%
TOTAL	235	0	235	0.00%

Fonte: Adaptada pela autora, com base no SISPRONATEC, 2018

Pela tabela 8, vê-se que as 8 turmas listadas acima apresentaram índice zero de evasão, sugerindo obtenção de resultados satisfatórios quanto aos objetivos do PRONATEC de formar pessoas. Estes resultados devem-se em parte ao nível de comprometimento dos alunos, em grande parte são profissionais da saúde do Estado com interesse em atualizar conhecimento na área de atuação.

Vale ressaltar pela experiência do Aprendiz com volume relativamente alto com despesas para manter, além do pessoal administrativo, o de apoio nas UR's, a Coordenação Geral, decidiu, discricionariamente, executar esta modalidade sem suporte da equipe administrativa do IFPI *Campus* Teresina Central. Portanto, contou apenas com a participação da Coordenação Pedagógica enquanto colaboradora do IFPI, como medida de contenção de gastos. Logo, especificamente nesta modalidade, os registros no SISPRONATEC referentes a frequência, notas e indicação de evasão de alunos foram alimentados pelos supervisores de apoio de UR, pessoal externo ao IFPI. Estes receberam treinamento para utilizar o SISPRONATEC, porém aceita-se a possibilidade de inexperiência no preenchimento das informações, podendo ter resultado em dados incongruentes com a realidade. Desse modo, questiona-se a fidedignidade do percentual de evasão demonstrado acima na tabela 8, embora reconheça-se o comprometimento dos alunos dessa modalidade.

4.3.4 Modalidade EJA

A modalidade EJA, conforme aponta o site do MEC (2014), volta-se para a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), logo, essa classe constitui seu público-alvo e foi

executada em articulação com o PRONATEC. Assim como as modalidades Aprendiz e Saúde, os cursos desta modalidade ocorreram em espaço físico fora do IFPI.

Na efetivação, beneficiou-se de parcerias com a ACESSUAS Trabalho - Programa de Promoção do Acesso ao Mundo do Trabalho e a SEMEC - Secretaria Municipal de Educação, que forneceram a contrapartida em captar alunos dentro da quantidade das vagas ofertadas, além de disponibilizar escolas com infraestrutura adequada ao curso. Com isto, contou-se com a estrutura de 10 UR's para a concretização das aulas, neste caso, escolas municipais de Teresina. A tabela 9 a seguir apresenta a listagem de cursos, com quantitativo de matriculados, evadidos e concludentes e o respectivo percentual de evasão dos cursos.

Tabela 9: Cursos da Pactuação PRONATEC EJA - Ano 2017

CURSO	QTD. AL. MATRIC.	QTD. AL. EVAD.	QTD. AL. CONCL.	EVASÃO (%)
Agente de combate às endemias - 2017/T1	25	11	14	44.00%
Agente de combate às endemias - 2017/T2	25	5	20	20.00%
Artesão de bijoias - 2017/T1	30	0	30	0.00%
Artesão de pintura em tecido - 2017/T1	30	7	23	23.33%
Artesão em bordado à mão - 2017/M1	30	1	29	3.33%
Assistente de design têxtil - 2017/M1	30	10	20	33.33%
Assistente de produção cultural - 2017/M1	25	8	17	32.00%
Auxiliar de cenotecnia - 2017/T1	25	9	16	36.00%
Cuidador de idoso - 2017/M1	30	3	27	10.00%
Cuidador de idoso - 2017/T1	30	5	25	16.67%
Cuidador de idoso - 2017/T2	30	5	25	16.67%
Desenhista de produtos gráficos web - 2017/T1	25	8	17	32.00%
Figurista - 2017/M1	25	0	25	0.00%
Fotógrafo - 2017/T1	25	4	21	16.00%
Higienista de serviços de saúde - 2017/T1	25	3	22	12.00%
Operador de computador - 2017/M1	25	3	22	12.00%
Operador de computador - 2017/M2	25	1	24	4.00%
Recepcionista em serviços de saúde - 2017/M1	25	1	24	4.00%
Recepcionista em serviços de saúde - 2017/T1	25	2	23	8.00%
TOTAL	510	86	424	16.86%

Fonte: Adaptada pela autora, com base no SISPRONATEC, 2018

Ao ler a tabela 9, observa-se que esta modalidade ofertou 14 tipos de cursos, organizados em 19 turmas, apresentando evasão variável entre os cursos. Porém, a média desta modalidade é aproximadamente 17%, portanto, indica que esta modalidade foi menos eficiente quanto ao número de concludentes em comparação com as modalidades *Campus* e

Saúde, ofertadas durante o período do recorte da pesquisa. No entanto, esta modalidade apresentou maior eficiência em relação a modalidade Aprendiz, cuja média dos 3 itinerários é de cerca de 22%.

Portanto, considerando o recorte cronológico da pesquisa, a modalidade do PRONATEC no *Campus* Teresina Central menos eficiente quanto ao objetivo de formar pessoas e ao mesmo tempo a que atingiu maior volume de despesas foi a Aprendiz. Os resultados obtidos com as modalidades Aprendiz e EJA evidenciam que parte do impacto do programa sobre seus beneficiários possa ter sido comprometido. Entretanto, cabe a este estudo, conforme os seus objetivos, avaliar a abrangência desse impacto.

4.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.4.1 Organização e análise das categorias do estudo

Esta pesquisa contemplou a análise de uma das etapas do ciclo de políticas públicas, a avaliação, do tipo impacto, sob o olhar dos egressos. O tempo total de duração das entrevistas foi de 88,76 minutos, correspondente a 1h48min, e considerando 8 o número de respondentes, cada entrevista obteve uma duração média de onze minutos. As falas foram transcritas em 2 etapas, a primeira com o auxílio da ferramenta Digitação por Voz do *Google Driver* e a última de modo particular buscando a integralidade das informações constantes nos relatos. Posteriormente, as transcrições foram reunidas num só documento para o arquivamento. Além deste, organizou-se 3 documentos, cada qual representando uma categoria de análise, diretamente vinculada aos objetivos específicos da pesquisa, nomeados da seguinte forma:

- 1) Inserção no Mercado de Trabalho;
- 2) Percepção dos Egressos; e
- 3) Desafios no processo de formação.

Destas categorias amplas, houve uma subcategorização exposta no quadro 6 a seguir, cuja escolha teve por base os relatos obtidos e os objetivos da pesquisa, com fins de possibilitar a compreensão sobre a relação da formação via PRONATEC no IFPI *Campus* Teresina Central e a empregabilidade.

Quadro 6 - Categorias de Análise

Inserção no Mercado de Trabalho (IMT)	- Percentual de IMT - Correspondência ao Curso - Tipo de Trabalho
Percepção dos Egressos	- Motivação para realizar o curso - Avaliação do curso - Autoavaliação - Implicações do curso na vida dos Egressos
Desafios no processo de formação	- Pontos negativos - Pontos a melhorar

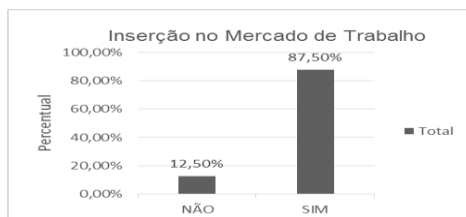
Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Destarte, ao incluir a interpretação sobre as implicações subjacentes à relação investigada, busca-se enriquecer os resultados.

4.4.2 Análise da Inserção no Mercado de Trabalho

Esta categoria vincula-se ao primeiro objetivo específico da pesquisa, investigar a relação da formação profissional dos cursos do PRONATEC no IFPI CATCE e a empregabilidade de cidadãos em situação de vulnerabilidade social. Com base no conjunto de respostas dos inquiridos, organizou-se os dados com o auxílio de recursos do excel, como fórmulas para obter valores quantitativos, tabelas dinâmicas e gráficos, para facilitar a compreensão visual e a análise da relação entre formação e empregabilidade.

Quanto a análise da subcategoria **Inserção no Mercado de Trabalho - IMT**, os dados mostram um número de 7 indivíduos trabalhando, representando 87,5% da amostra, conforme gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: Distribuição por empregabilidade

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Logo, pelo valor expressivo de pessoas que trabalham, é possível inferir que a formação obtida pelo PRONATEC do IFPI CATCE contribuiu para a inserção de egressos no mercado de trabalho, como explicitado nas entrevistas abaixo.

Eu já trabalho com idosos, porque eu sou agente comunitário de saúde [...] Estou trabalhando e já trabalhava antes. [...] Meu emprego é na área do curso, exatamente (Ind1).

Eu trabalho, depois que eu terminei o curso, mas não é na área não. Então, o curso não ajudou no meu trabalho não, porque eu não trabalho nessa área não. Eu sou auxiliar administrativo (Ind2).

Sim, estou trabalhando, como assistente. É mais ou menos na área do curso, pois é na área da saúde[...]não é assim, um emprego fixo, é só mesmo ajudando, mesmo ali, entendeu, sendo assistente, prestando aquela assistência, mas não é nada fixo ainda não, entendeu (Ind3).

Estou trabalhando, mas não é carteira assinada. Não é na área, mas tem a ver com a área... (Ind4).

Não, eu não estou trabalhando, assim fora né, eu trabalho mesmo em casa, [...] eu estou trabalhando no momento como autônoma (Ind5).

Não trabalhei nem após e nem antes do curso. Optei por fazer faculdade, meu foco é continuar estudando (Ind6).

É, eu trabalho assim na área, é bico né, quando tem os festivais. Atuo quando tem oportunidade, como agora, em outubro vai ter o festival [...] pipoca e guaraná [...] e eu participo (Ind7).

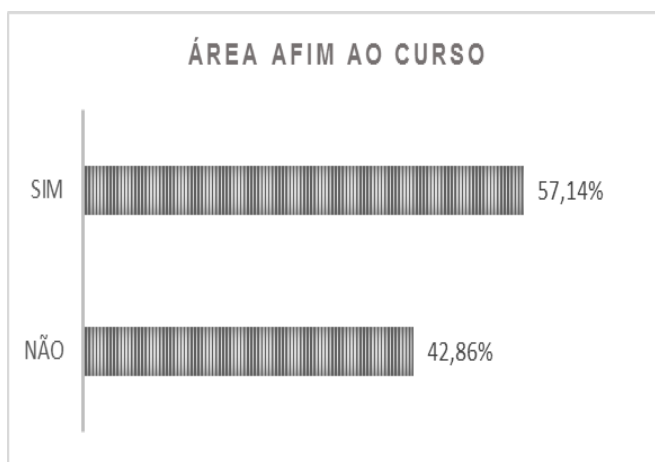
Eu tô trabalhando, mas não na área, mas, mas... Eu sou professor estagiário da prefeitura municipal (Ind8).

Portanto, a partir da interpretação dos resultados, percebe-se que o objetivo do PRONATEC é contemplado, uma vez que as entrevistas convergem entre si, confirmando que a participação no mesmo garante o acesso ao emprego.

Apesar desta pesquisa estabelecer relação entre educação e trabalho, reconhece-se que a qualificação por si só não fomenta a empregabilidade. É necessário, no entanto, aliá-la a outros elementos essenciais do processo de formação, conforme aponta Dutra e Carvalho (2006, p. 178), “o diferencial competitivo no mundo do trabalho atual baseia-se nos valores que se agregam a esta formação, ou seja, às habilidades e competências individuais”. Então, a qualificação cumpre papel relevante na vida das pessoas que a buscam, no entanto, é necessário ressignificá-la por meio do exercício do “aprender a desaprender”, defendido por autores como Moreno Olivos (2005) e Cegarra y Rodrigo (2004).

Para enriquecer a pesquisa, buscou-se analisar questões inerentes a formalidade e correspondência do trabalho ao curso. Destarte, em relação a análise da subcategoria **Correspondência ao Curso**, separou-se os que trabalhavam, entre os que tinham emprego vinculado e não vinculado ao curso concluído pelo PRONATEC. Os dados mostram que dos 7 inseridos no mercado de trabalho, 4 apresentam correlação ao curso concluído, conforme gráfico 2 a seguir:

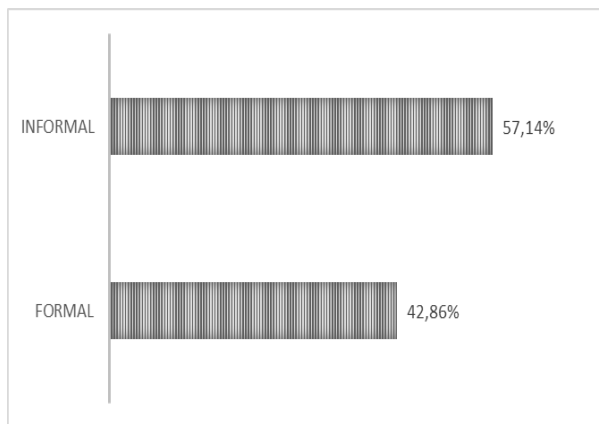
Gráfico 2: Distribuição por emprego na área correlata ao Curso



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Portanto, mais da metade da amostra considerada, equivalente a 57,14%, possuem trabalho correspondente ao curso, o que leva à conclusão que houve efetividade na relação formação/empregabilidade dos cursos do PRONATEC.

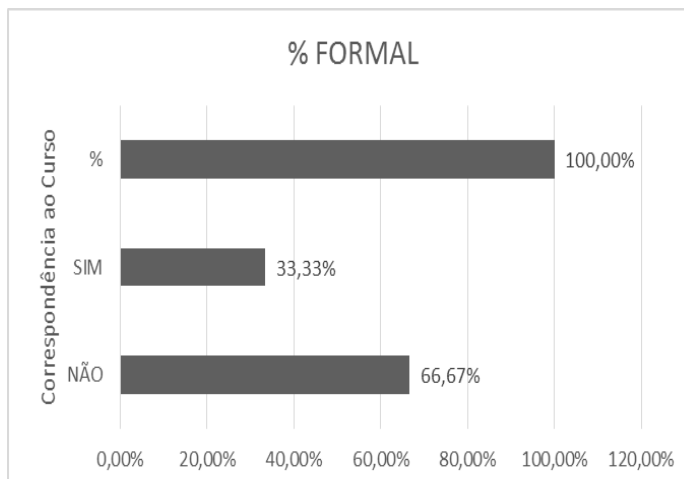
No que concerne a análise da subcategoria **Tipo de Trabalho**, separou-se os que trabalhavam, entre os que detinham trabalho formal e informal. Entende-se por trabalho **formal** aqueles que possuem forma de ingresso através de carteira assinada, contrato de estágio por tempo determinado, concurso efetivo ou temporário. Considera-se por **informal** os trabalhos sem vínculo empregatício de modo não regulamentado, como autônomos com atividade ou serviço não regularizados, colaboradores que atuam sem carteira de trabalho assinada ou por “bico”, cuja realização dá-se por tarefa, serviço ou empreendimento, encerrando-se após atingir o fim determinado. Dos 7 indivíduos com emprego, 3, equivalente a 42,86% da amostra considerada, correspondem a trabalho formal, como veremos na representação gráfica a seguir:

Gráfico 3: Distribuição por tipo de trabalho

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Os resultados evidenciam que a diferença não é significativa em relação a regularização ou não dos trabalhos, o que remete a outra questão inerente a economia. É discutido no Brasil a extensa carga tributária sobre empresas regularizadas, induzindo considerável parcela de empreendedores, em especial de pequeno porte, a atuar na informalidade, como forma de reduzir os impostos e dar conta de cumprir com as demais despesas típicas das atividades (MELO; VALE e CORRÊA, 2018).

Ampliando a discussão, comparou-se dentre os sujeitos com emprego formal, o percentual de trabalho relacionado ao curso, e os dados mostram que apenas 1, equivalente a 33,33% da amostra ponderada, tem correspondência com o curso, como veremos no gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4: Distribuição de Trabalhos na Área do Curso por Empregabilidade Formal

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Portanto, evidenciam uma diferença relevante quanto a regularização dos trabalhos em áreas afins ao curso, indicando um considerável índice de informalidade nas empresas locais, possivelmente na tentativa de sobreviver frente a vultosas despesas. Então, além das demandas de mercado oscilarem, exigindo do profissional capacitação contínua para um perfil flexível e condizente com as mudanças, há outros desafios para a adequada absorção pelo mercado. Como afirma Melo, Vale e Corrêa (2018, p. 151), em que “as intervenções fiscais têm forte influência nas decisões dos empreendedores sobre o custo/benefício das ações, pois acresce o custo de oportunidade e diminui a possibilidade de renda gerada pelo empreendimento”, resultando em crescimento de atividades informais.

4.4.3 Análise da Percepção dos Egressos

Esta categoria vincula-se ao segundo objetivo da pesquisa, analisar a percepção dos alunos egressos do PRONATEC quanto à efetividade da relação formação/empregabilidade e correspondência ao curso concluído pelo programa. O documento Percepção foi agrupado nas 4 subcategorias constantes no quadro 6: Motivação para realizar o curso, Avaliação do curso, Autoavaliação e Implicações do curso na vida dos Egressos.

Em relação a **Motivação para realizar o curso**, na exposição de motivos que levaram os sujeitos a realizar o(s) curso(s), a partir da análise atenta dos fragmentos, aparecem com frequência os termos “aperfeiçoar”, “afinidade com a área”, “aprendizado”, “conhecimento”, “especializar na área”, e suas variações nos fragmentados abaixo. Além destes, um dos sujeitos apontou “bolsa como atrativo” e outros dois elencaram ainda “oportunidade de emprego”.

Eu achei muito interessante me aperfeiçoar bastante a como cuidar da pessoa idosa (Ind1).

Bom, eu fui fazer o curso, é, porque eu queria me especializar mais na área [...] porque eu também gostava dessa área e tive a oportunidade, descobri que tava tendo esse curso é, gratuito pro povo, através também dos meus amigos [...] O escolhi, justamente, porque fazia parte da minha área e era uma área também que eu gostava, [...], eu fiz mais para me especializar também (Ind2).

Eu fiz o curso do PRONATEC em busca de, para ampliar os meus desenvolvimentos de conhecimento, no mercado financeiro, também para encontrar emprego, tudo isso daí foi motivo para mim ter procurado o curso. [...] eu fiz mesmo só para adquirir meus conhecimentos, não foi nem tanto pelos que estavam disponíveis, mas eu fiz mesmo para adquirir conhecimento aí no mercado,

independente de qual área fosse. No final das contas, tive afinidade com os cursos (Ind3).

O motivo de eu ter realizado o curso [...] pelo IFPI, Pronatec, foi no qual eu precisava de uma especialização para minha área [...] aí eu vi que ia servir para mim, o certificado, a carga horária, ia abranger mais possibilidade de arranjar emprego na área... (Ind4).

O que me levou a eu ir atrás desse curso foi mais por questão de aprender mais, para mim tá aí no mercado de trabalho, me qualificar também, que isso é o básico, que todo mundo tem que procurar né, se qualificar [...] Escolhi este curso porque na época, estava tendo vaga somente para esse também e por ser uma área que eu me familiarizo (Ind5).

Fiz o curso para me aperfeiçoar, porque eu já trabalhava no meio [...], para me aperfeiçoar mais. [...] Optei por estes cursos por causa de interesse mesmo meu assim, [...] porque eu já trabalhava na área, para mim ter mais conhecimento [...] E também tem a bolsa como atrativo (Ind7).

Eu escolhi esses cursos, eu acho que assim, mais por facilidade de aprendizado [...] E por afinidade também (Ind8).

Pelo relatos acima, afirma-se que o fator preponderante que estimula a realização de cursos do PRONATEC é o aperfeiçoamento, desconstruindo o estereotipo cultural de que as pessoas procuram os cursos do PRONATEC pela bolsa (assistência estudantil paga por hora/aula presente), uma vez que apenas um citou a bolsa como atrativo. Pela análise, portanto, nota-se que este não foi fator preponderante na decisão de buscar qualificação via PRONATEC e sim, a perspectiva de aprendizagem.

Quanto a **avaliação do curso**, a maioria dos entrevistados julga o(s) curso(s) como “bom” e “ótimo”, com base nos fragmentos das falas expostos a seguir. Segundo os sujeitos da pesquisa, as aulas do curso não atrasaram para iniciar ou tiveram um pequeno atraso, tempo este, na visão de alguns, utilizado para fechar a quantidade de matrícula por turma. Esse parecer deve-se também pelo “aprendizado” obtido no curso, pelas “informações” que, segundo eles, foram “ótimas”, “eficazes”, “agregaram conhecimento”; pelos “professores” serem classificados como “bons”, “dinâmicos”, “disponíveis”, “não faltavam”, “não atrasavam”, “capacitados”, “qualificados”, com “didática boa”, “receptivos”. O “material” recebido foi indicado como “excelente”, com “conteúdo” satisfatório “abrangente”, “de fácil compreensão”, “atendeu a expectativa”, “agregaram muitos valores”. E ainda em relação ao espaço onde as aulas ocorriam foi apontado como “bom”. Ademais, tiveram “aulas práticas” e “visitas técnicas” que facilitam a apreensão da teoria de forma lúdica. Desse modo, esses argumentos contrariam as críticas de Cafardo (2019) ao PRONATEC em relação a “qualidade dos cursos, falta de controle e suposto desperdício de dinheiro”. Apenas dois inquiridos

registraram atraso no recebimento da primeira parcela da bolsa, porém, conforme indicaram, depois o fluxo de pagamento normalizava. Apenas um sujeito ressaltou a lacuna de aulas por uma semana por motivo de reforma na escola, neste caso, são eventualidades externas ao programa.

Para mim foi muito bom, a gente aprendeu muitas coisas [...] Muitas informações que foram muito ótimas para que a gente pudesse transmitir também [...] então, as informações foram muito eficazes. Os professores muito bom mesmo, muito, foi ótimo. Deram, todo o material pra gente. [...] Com certeza, os conteúdos vieram para agregar algumas coisas que eu já sabia, mas aí aumentou mais o meu conhecimento. Realizar um curso pelo PRONATEC foi muito importante, por muitas informações que foram adquiridas, por eu saber repassar para as pessoas também... (Ind1).

os professores eram dinâmicos, eles explicavam bem os assuntos abordados em sala, eles também faziam atividades, que, tipo assim, fazia aquele dinamismo que, diferenciava o ensino também [...] por exemplo, a gente foi fazer visitas [...] Foi bastante interessante o curso. Nenhum professor faltava, todo dia era tranquilo o horário dos professores. Foi bom, teve material, eles entregavam o caderno, tudo tranquilo. A carga horária das disciplinas ocorreu tudo certinho, começava no horário, tá, foi muito bom [...] teve o horário certinho, os professores tudo alinhados. O valor da bolsa [...] sempre atrasava só o primeiro mês, atrasava, só que depois corria normal, era assim [...] E aí já foi uma coisa boa, porque eu não ficava em casa, eu ia fazer alguma coisa né. Ocupar o tempo com algo útil, me capacitando (Ind3).

O curso foi muito bom, aprendi várias técnicas e teorias, professores eram bons, presentes, não faltavam, e o curso, me identificou mais ainda com minha área, fez eu gostar mais ainda. Material didático, teve o material, farda. Atendeu a expectativa o conteúdo [...] os professores eram presentes, teve outro ponto não. A didática dos professores era boa (Ind4).

O que eu me lembro, eu gostei muito das professoras, dos professores [...] eles foram muito receptivos com a gente, ensinou muito bem a gente [...] A bolsa não atrasava, os professores não faltavam (Ind6).

O curso foi maravilhoso, não teve nenhum assim, como posso dizer, é, nenhum problema, foi muito bom o curso, o material foi excelente, os professores também, nenhum faltou, nenhum chegava atrasado, foi muito bom o curso e eu daria uma nota 10 pro curso. Essa avaliação é, como eu acabei de dizer, foi pelas expectativas foram superadas, por isso. Realizar um curso pelo PRONATEC foi importante sim, porque, é, mais capacidade profissional, capacitação profissional (Ind8).

Na subcategoria **Autoavaliação**, com fundamento nos relatos a seguir, todos os sujeitos julgaram-se com bom desempenho.

Me avalio como um bom aluno, porque eu participei de tudo, brincava com todo mundo, falava com todos e, nunca, nunca faltei, que eu não gosto de faltar aula assim, e sempre estava lá, em todas as tarefas (Ind2).

Eu me avalio como uma boa aluna né, assim, eu não participava de tudo, assim falando em sala de aula né, eu ficava mais observando porque eu não sou muito de

falar, mas o que eu pude absorver né, eu repassei. E a minha interação com os alunos e professores, era boa. Eu não faltava as aulas não (Ind6).

Eu não faltava os cursos, todo dia eu tava lá. Considero meu desempenho bom. Eu sempre tirava notas boas (Ind7)

Conforme expostas as falas acima, os sujeitos se autoavaliaram satisfatoriamente por participar das atividades propostas, não faltar aula, prestar atenção nas aulas ou ter tido interação positiva com professores e colegas de turma, ou ainda pelo somatório de dois ou mais destes aspectos levantados. Apenas um vinculou o bom desempenho ao fato de ter obtido notas boas. Embora todos tenham se autoavaliado de forma satisfatória, dois reconheceram não ter participado de todas as atividades, o que não comprometeu o somatório dos esforços.

No que diz respeito às **implicações do curso na vida dos egressos**, a partir dos argumentos abaixo, em que a maioria declarou ter o curso conduzido certa mudança na vida deles, seja na área acadêmica ou profissional, evidenciando que o curso, na visão deles, foi importante. A implicação concentra-se, na melhoria do desempenho profissional, graças ao “conhecimento” de “teorias e “técnicas” novas, “dicas”, “capacitação”, “aprendizagem”, que lhes preparam para uma prática mais consciente, melhorando a “postura”, “desempenho profissional” e “desenvoltura”, além de ajudar “na hora de falar”, “a interagir com as pessoas”, contribuindo na superação da timidez de alguns e conseqüentemente, otimização do relacionamento interpessoal.

Com certeza, trouxe mudança na minha vida profissional, muito mesmo. É, a melhoria foi mais ter conhecimento, né, de algumas técnicas que a gente não sabia, e aí lá, a gente aprendeu [...] a gente teve muita, muita atividade prática lá [...] se tiver outros e tiver ao meu alcance eu pretendo fazer outros cursos sim (Ind1).

É, assim, eu gostei muito curso, é, de certa forma, é um aprendizado né, mas não interferiu muito assim para mim, porque eu não segui a carreira [...] gostei e provavelmente, mais na frente, eu pretendo fazer outro (Ind2).

Realizar um curso pelo PRONATEC, para mim, foi bastante importante, porque como eu disse né, foi um dos cursos que [...] me deu bastante triagem para mim trilhar e chegar até onde é que eu tô aqui agora, no momento. Me ajudou a fazer a escolha do meu curso de graduação. O curso trouxe mudança [...] para minha vida profissional, de curso que escolhi através desse curso [...] no meu dia a dia também, influencia bastante porque o conhecimento que a gente ganhou [...] serviu para quando a gente tá com a família da gente, a gente ter aquela base assim como cuidar dos avós da gente, de algum parente [...] Para termos melhor desenvoltura para a hora que precisar, sabermos como agir [...] Prendia nossa atenção, eles faziam também seminários, ajudou muito porque tipo assim, a gente, na vida acadêmica da gente, a gente era tímida, aí como tinham vários seminários, a gente já ia superando a timidez, melhorando [...] Eu era tímida e o curso me ajudou a desenvolver mais,

trabalhar minha timidez, eu, agora me ajudou bastante, porque a prática lá, que a gente tinha, me ajudou mais a desenvolver [...] O curso foi importante para melhorar o meu desempenho profissional [...] aqui na faculdade também, ajuda bastante, no trabalho, na faculdade. Na Faculdade é o que eu falei né, que ajudou a me especializar nessa área, que eu tava buscando, tava em dúvida em que carreira seguir (Ind3).

O curso agregou porque os professores davam muitas dicas [...] prepararam a gente para seminário, fizeram muito seminário com a gente, palestras, levaram a gente para acompanhar os idosos nos abrigos, ensinaram as práticas para gente certas [...] Eu não tinha o emprego antes do curso ainda não e o curso me ajudou. Na minha prática de trabalho, eu aplico os bizus dos professores. Os professores me ajudaram a me relacionar melhor com os clientes da empresa [...] Trocavam a experiência deles com a turma e eles fizeram muitos seminários e ajudou mais a timidez. Ajudou também quanto a postura que a gente tem que ter para lidar mesmo com alguma situação de clientes pesados, alguma coisa assim. Quando eu vou lidar com algum paciente que já é bem idoso, o modo de tratar ele, entendeu, tem que ter toda aquela calma, tratar ele direitinho, explicar direitinho o procedimento, é isso. O que aprendemos no curso ajudou também com a organização (Ind4).

O curso trouxe mudança na minha vida, me ajudou até mesmo na área né, a qual é o curso, que foi na área de saúde, então, eu cuidei do meu pai que estava doente [...] então meu primeiro paciente foi meu pai, né, então, é, foi gratificante, porque eu lembrei de coisas ali, que eu aprendi, que ajudou eu a cuidar do meu pai e também a cuidar de outras pessoas, né, também cuidei do meu filho também, que adoeceu também, chegou a falecer, mas graças a Deus, cuidei dele e do meu pai, então assim, cuidei de várias outras pessoas também que adoeceram [...] Então, eu aprendi no curso que foi adquirido ali, no IFPI, que tem várias técnicas quando uma pessoa tá passando mal, que a gente pode socorrer até chegar o socorro, né, então, a gente aprendeu ali, bastante os primeiros socorros e mais do que isso, amar independente de quem seja, você ser pessoa, você ser humano, então, foi muito bom [...] muitas pessoas que ali estava [...] era mais tímido, não falava muito e no decorrer do curso, o desenvolvimento, também, essa pessoa aprendeu a [...] deixar de ser tão tímido né [...] me ajudou a interagir com essas pessoas [...] o qual já tive até de volta, vendo se já ia abrir outros cursos para mim fazer... (Ind5).

eu me lembrei das aulas que eu tive. Então, ajudou na prova do ENEM [...] O curso ajudou com relação a atender as pessoas (Ind6).

Ele trouxe mudança, porque eu não conhecia muito das leis, eu trabalhava, trabalhei na área, mas eu não conhecia, assim, e agregou muito conhecimento pra desenvolver meu trabalho [...] o curso foi muito importante porque coisas que eu não sabia, agregou mais conhecimento para mim. E para conseguir esses bicos facilitou também, a certificação ajuda a pagarem melhor o nosso trabalho (Ind7).

a gente conheceu a lei *rouanet*, conheceu as leis de incentivos fiscais, e, coisas que eu não sabia, [...] nós cidadãos comuns, podemos criar projeto para o estado, o município, a união, é, ajudar a gente de uma forma também, trazer cultura pra população [...] Além da aprendizagem mesmo pessoal, é, capacitação profissional também, a aprendizagem nunca vai ser dispensado [...] esse curso foi bastante importante, principalmente pro currículo, que eles veem assim, a pessoa pode até não ter experiência profissional, mas eles veem que a pessoa tá se capacitando, em áreas diferentes, não na mesma área, tendo visão diferente, se propondo a coisas diferentes. Eu creio, pra mim, o curso ajudou na hora de falar, assim, pra mim desenrolar, eu era preso, o professor fazia muita dinâmica, muita apresentação de trabalho [...] Ajuda também, nas relações entre as pessoas [...] aprender sempre vai ser importante em algum momento da vida da pessoa, ela vai usar aquilo que ela aprendeu, pode ser qualquer curso, em qualquer área, ela vai usar, em algum momento da vida dela, conhecimento nunca é demais (Ind8).

Em fechamento, um deles declarou que o conhecimento adquirido proporcionou-lhe cuidar de pessoas, tanto da família quanto de outras pessoas próximas, julgando ser gratificante poder ajudar. Um deles relatou também que a certificação foi importante para melhorar o salário. Outro deles informou que um dos cursos realizados ajudou na escolha do curso de graduação. E ainda um dos sujeitos expôs que os conteúdos adquiridos no curso foram abordados na prova do ENEM, favorecendo um bom desempenho no citado teste. Apenas um dos entrevistados afirmou que, apesar do aprendizado, o curso não trouxe mudança para sua vida, pelo motivo, segundo este sujeito, de não ter seguido carreira na área. Alguns apontaram que as aulas práticas foram importantes pelas técnicas aprendidas, os seminários contribuíram na melhoria da desenvoltura deles, vencendo a timidez de alguns, bem como as visitas técnicas possibilitaram o contato com a rotina de trabalho e com profissionais da área para a troca de experiência.

Em síntese, a análise das subcategorias estabelecidas para investigar a percepção dos egressos do programa quanto à efetividade da relação formação/empregabilidade e correspondência ao curso concluído pelo Programa levou à inferir a importância da aprendizagem em suas vidas, seja para obter emprego em qualquer área, considerando os conhecimentos e técnicas apreendidas nos cursos como significativas para a prática profissional. Além disso, alguns apontaram a relevância de usar o tempo livre deles com algo significativo, como a capacitação, argumentos ratificados por Tomé (2018, p. 908-909), “El conocimiento constituye la principal base del ejercicio de las personas, de la riqueza y bienestar de estas y de la sociedad [...] aumentando toda posibilidad social, y a su vez aumenta la mejora de empleabilidad, a través de la educación continua”. Logo, o conhecimento deve ser constantemente construído, conforme ressaltou um dos inquiridos, “aprender sempre vai ser importante em algum momento da vida da pessoa, [...] pode ser qualquer curso, em qualquer área [...] conhecimento nunca é demais” (Ind8).

Logo, os dados que conduziram a estas interpretações permitem concluir que os egressos, de modo geral, percebem como efetiva a relação existente entre a formação e a empregabilidade pelos motivos expostos que o levaram a realizar os cursos. A percepção dos egressos quanto aos impactos do PRONATEC em suas vidas está em acordo com Saravia (2006, p. 28) ao afirmar que “o processo de política pública mostra-se como forma moderna de lidar com as incertezas decorrentes das rápidas mudanças do contexto”, como forma de “responder, de forma mais eficiente, às demandas e necessidades sociais”. Retomando os

motivos expostos pelos egressos para procurarem cursos pelo PRONATEC, em grande parte, concentra-se na visão deles pela necessidade de capacitação para atualizar conhecimentos e obter emprego. Esta motivação secundária exposta pelos sujeitos corrobora com Gouveia (2016) ao denotar a influência da Educação Profissional brasileira sobre o desenvolvimento nacional, uma vez que oportuniza acesso diversificado de formação para o trabalho.

Apesar de alguns não terem considerado a correspondência do trabalho ao curso concluído pelo Programa, este, de certa forma, agregou valor a suas vidas, pelas considerações pontuadas em cada fala. Posto que o conhecimento é a principal base para o exercício das pessoas ao oferecer-lhes a oportunidade de participar da vida social, cultural e econômica, resultando em melhorias sociais, posto que aumenta a empregabilidade (Tomé, 2018, traduzido pela autora). Contudo, de forma global, os sujeitos julgam o curso com qualidade adequada às suas necessidades e os professores aptos, em que alguns registraram ainda o interesse em fazer novos cursos pelo PRONATEC, caso voltem a ser ofertados.

4.4.4 Análise dos Desafios no processo de formação

Esta categoria vincula-se ao terceiro objetivo da pesquisa, apontar os desafios no processo de formação profissional vivenciados pelos alunos egressos concluintes do PRONATEC no IFPI CATCE. Neste sentido, foram estabelecidas duas subcategorias: Pontos negativos e Pontos a melhorar.

Quanto aos **pontos negativos**, encontrou-se nos registros destacados abaixo, distância da unidade remota, atraso da primeira parcela da bolsa, atraso na entrega da apostila, ausência de encaminhamento para estágio, carga horária limitada em relação à quantidade de conteúdo programado. Deste modo, o fator limitação da carga horária apontado pelos sujeitos estar implícito nas falhas do PRONATEC elencadas por Lima e Pacheco (2017) referentes ao aligeiramento da formação, focada puramente para atender as demandas do mercado de trabalho denotando seu caráter imediatista. Logo, evidencia-se que o programa promove a capacitação mas não eleva a escolaridade, contrariando a concepção de formação humana integral proposta pela educação profissional.

Em continuidade, dois informaram que o atraso no início das aulas provocou desistência de alunos. Dois apontaram precariedade na estrutura da sala, pois a turma era grande para o tamanho da sala, que tinha apenas um ventilador, comprometendo a qualidade do ambiente de aprendizagem. Dois tiveram dificuldade com a disciplina matemática por

limitação pessoal, no entanto, conseguiram aprovação na mesma. Este argumento reforça a observação de Viccari e Martins (2014, p. 73), sobre a “baixa escolaridade do público alvo a ser qualificado, o que lhe impossibilita a acessar alguns cursos ou a acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos dos mesmos”. No entanto, no caso destes sujeitos, a deficiência com determinada disciplina não interferiu a conclusão do curso. Na sequência, um expôs também a troca de professor em determinada disciplina como negativo, pois interrompe o fluxo dos conteúdos e cada professor possui didática peculiar. Um deles manifestou a ausência de visita técnica e aula prática como desfavorável para a melhor absorção da teoria, conforme argumentos expostos a seguir.

Só a sala que foi meio assim precário, que foi muito quente, a turma era muito grande e a sala era pequena, não tinha, só tinha um ventilador para turma toda e a gente sentiu muito dificuldade [...] O único negativo foi só a sala que era muito pequena e a escola muito longe (Ind1).

E negativo é só, eu achei assim, o ambiente, não era muito bom, não, porque a sala, elas é, muito quente, só isso que tem de negativo mesmo, mas o resto, foi tudo ok, tudo legal. E a carga horária, eu achei pouco porque teve professor que deixou de dar alguns conteúdos [...] Teve alguns professores que faltavam [...] ainda teve uns que faltou assim, algumas aulas, aí teve outros que teve que mudar, teve uma matéria que teve que mudar de professor [...] complicou nessa parte, entendeu (Ind2).

Tive dificuldade só com a disciplina de matemática, mas deu certo no final (Ind3).

não encaminha para estágio [...] Só em relação a carga horária, foi pouca, um mês e 20 dias [...] E além disso, tive dificuldade com Matemática (Ind4).

Negativo é que a gente não teve assim, oportunidade de um estágio [...] Recebemos apostilas, com atraso, mas recebemos [...] o começo do curso atrasou um pouco né, teve um atraso aí, para começar, é o curso, aí, levou muitas pessoas a desistirem em uma sala que, se eu não me engano, acho que era 30 alunos, tinha menos da metade quando começou [...] outras que fizeram matrícula que desistiram no decorrer, porque tem a distância de bairro, né, a locomoção e para muitas pessoas, isso dificultou muito (Ind5).

eu vejo como negativo é só a carga horária que foi pouca para dar conta do conteúdo [...] Não teve aula prática, isso que fez falta. Não Teve visita técnica. Nenhuma experiência para fazer o link da teoria com a prática [...] Não teve oportunidade de estágio (Ind6).

o que desejou mesmo foi só o auxílio mesmo da bolsa, o atraso (Ind7).

no começo a gente reclamava da distância, ah, podia ser no IFPI que é mais central, é mais ali perto de tudo e de todos, a gente podia pegar só um ônibus e descer, acho que foi só isso, não tem assim, uma unidade remota um pouco mais afastada, mas tirando isso, tudo de bom [...] só uma pequena demora assim, no atraso do financeiro, teve uma pequena demora, demorou muito para pagar a primeira parcela, a primeira mensalidade (Ind8).

Pelos relatos acima, denota-se que alguns cursos do PRONATEC foram ofertados em diferentes bairros com o intuito de aproximar o programa ao seu público-alvo, no entanto, percebe-se na fala dos entrevistados que a distância foi um fator problemático durante o processo de formação. Outro agravante segundo os sujeitos foi que mesmo com a formalização de parcerias para garantir a disponibilidade de espaços dentro das mínimas condições exigidas, algumas UR's não dispuseram estrutura satisfatória ao funcionamento das turmas. Apesar das dificuldades apontadas, a maior parte manifestou interesse em cursar outros cursos, caso haja oportunidade.

No tocante aos **pontos a melhorar**, de acordo com as declarações listadas abaixo, a maioria acredita que se tivesse encaminhamento para estágio, agregaria mais valor ao curso e a carreira profissional. Quatro reforçaram a questão da carga horária que deveria ser alargada para dar conta dos conteúdos, possibilitando maior conhecimento. Dois manifestaram que seria interessante ofertar mais curso, mais turmas em áreas diversificadas. Dois outros enfatizaram que a oferta deveria ser distribuída num maior número de bairro possível como meio de facilitar o acesso, em que um destes ainda sugeriu providências quanto a entrega do material didático, como apostila, antes de ofertarem as vagas, de modo a recebê-lo no início das aulas, para melhor fluxo das atividades acadêmicas. Apenas o Ind2 declarou que teve troca de professor em disciplina e sugeriu que seja evitado essa troca. Somente um participante sugeriu a possibilidade de disponibilizar ônibus para o deslocamento dos alunos da casa para a UR, uma vez que daria condições de mais pessoas realizarem os cursos.

Poderia ofertar os cursos em cada zona que a gente morasse, ir mais perto, mais acessível. Para facilitar o acesso (Ind1).

Poderia ser melhorado essa questão de ficar, de troca de professor, um professor pegou uma disciplina, que ele leve até o final (Ind2).

abrir novos cursos né, ofertar mais cursos, outros cursos em outras áreas mais interessantes, para a gente poder aprofundar mais os nossos conhecimentos, também, a parte de deslocamento da casa do aluno até a instituição, por exemplo, poderia ter um ônibus também, que às vezes tem pessoas que moram mais distantes né, ali do bairro, e que se interessou por aquilo, às vezes não vai por causa da distância, aí, era uma coisa boa também, que poderiam fazer. Seria muito bom se tivesse encaminhamento para estágio, seria muito ótimo, muito bom mesmo (Ind3).

Poderia ser melhorado, a carga horária e material também, porque teve apostila, mas era pouco conteúdo. Deixou a desejar (Ind4).

seria, é, disponibilizar esses materiais bem antes né, ou seja, se eles estão pensando em abrir um curso para a população, então, eles teriam que primeiro é trabalhar aí a questão do material, qual seria essa possibilidade desse material está chegando, antes do início das aulas e depois abrir essas inscrições, que seria importante que

fosse no bairro, no próprio bairro para comunidade, porque muita gente não tem transporte, outros tem filhos, mas tem aquele horário de deixar na escola e pegar, então seria muito gratificante para população. Apesar de que, já que esses cursos são abertos para ajudar a população, então, são muitos fatores que aí teriam que ser repensados. No meu ponto de vista, é, a carga horária deveria mais [...] porque a carga horária das matérias era uma perto da outra [...] além de não ter a prática, né [...] é muito próximo uma matéria da outra, então, os horários, quando você estava pegando alguma coisa daquele curso, você já ia para outra matéria, aí já dava para, estava dando para confundir (Ind5).

Os desafios foi justamente a distância né, sair daqui muito cedo e ir pro IFPI. Eu acredito que deveriam colocar, é, estágios para as pessoas né, e ter mais aula prática, em vez de apenas teoria, a prática a gente aprende mais (Ind6).

Eu queria a respeito do PRONATEC, que botasse mais cursos, porque pelo que eu analisei e eu também sou de muito fazer cursos, tá extinto o PRONATEC (Ind7).

deveriam criar parcerias com empresas, para criar estágio [...] ia incentivar bastante as pessoas a participarem dos cursos do PRONATEC [...] O desafio é porque você se qualifica, teve a qualidade, mas, no entanto, não teve a oportunidade de mostrar aquilo que aprendeu na instituição (Ind8).

Portanto, quanto ao diagnóstico dos desafios no processo de formação vivenciados pelos alunos egressos concludentes do PRONATEC no IFPI CATCE, os dados indicam que além das dificuldades referentes a limitações pessoais, distância da unidade, ausência de estágio, há fatores que precisam ser revistos para futuras ofertas do PRONATEC, como é o caso da efetivação da proposta de estágio e estudo para otimizar o trâmite burocrático da parte orçamentária. Este estudo faz-se necessário para dar celeridade a execução sem, contudo, comprometer a eficiência na utilização dos recursos financeiros, com as devidas prestações de conta.

Contudo, os dados ratificam que para a efetividade do programa, algumas fragilidades precisam ser superadas, conforme afirmam Viccari e Martins (2014, p. 83), é necessário se “criar um ambiente de mediações, um ambiente de cooperação, um ambiente em que as condições objetivas e subjetivas da vida da população em extrema pobreza possam ser ouvidas e sentidas”. Nesse sentido, as parcerias precisam ser mais efetivas na promoção das condições para a plena absorção dos egressos no mercado. Deste modo, retoma-se um dos pontos a ser melhorados indicados pelos inquiridos, quanto a necessidade de promover a experiência prática, complementando a sala de aula com o exercício de estágio, com fins de dotar os beneficiários com habilidades, posto que o objetivo do programa é dar condições de inserção no trabalho. Em síntese, além de deter o conhecimento, mantê-lo atualizado, é fundamental desenvolver a capacidade de aplicação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa norteou-se por meio das seguintes questões problemáticas: os cursos do PRONATEC contribuem para a empregabilidade de egressos concludentes? e a qualificação profissional via PRONATEC proporciona alguma mudança na vida desses egressos? A partir dessas questões centrais, inferiu-se como hipótese que a formação profissional auxilia na inserção das pessoas no mercado de trabalho. Desse modo, a questão fundamental de investigação desta pesquisa foi avaliar o impacto do PRONATEC sobre o público-alvo, na perspectiva do usuário, usando o IFPI *Campus* Teresina Central como estudo de caso.

Para o desenvolvimento da pesquisa, construiu-se um referencial teórico, fazendo um delineamento desde a compreensão de políticas públicas, com destaque para as educacionais, passando pela discussão do processo de expansão da rede federal de educação profissional, com a criação dos IF's e consequente contribuição destes na promoção de políticas públicas, até chegar ao foco do estudo, PRONATEC. Após a caracterização geral deste programa, classificou-se o PRONATEC dentro do IFPI e posterior, detalhamento quanto ao funcionamento na unidade de análise, *campus* Teresina Central.

Em atendimento aos objetivos da pesquisa, realizou-se entrevistas semiestruturadas com os egressos concludentes do PRONATEC do IFPI CATCE, cujos depoimentos foram ratificados ou confrontados com os argumentos dos teóricos, compilados a partir da análise documental, permitindo verificar a hipótese estabelecida para fins desta pesquisa, bem como os reais impactos do programa em estudo.

Conclui-se, à luz dos resultados empíricos, que o PRONATEC atingiu seu propósito de oportunizar emprego, tendo em vista que a maior parte dos egressos está trabalhando, sugerindo grande absorção pelo mercado. No entanto, considerando a dimensão correspondência do trabalho ao curso concluído, pouco mais da metade possui vinculação ao curso. Em relação a dimensão tipo de trabalho, aproximadamente metade refere-se a empregos informais. Esses dados admitem complementar à conclusão, que o aproveitamento dos egressos pelo mercado não foi pleno, embora não comprometa o fim do PRONATEC como instrumento de auxílio nesse processo de inserção. Além disso, são dados esperados, com base nas questões discutidas no referencial teórico pelos autores Melo, Vale e Corrêa (2018), pelo alto índice de informalidade presente nos empreendimentos e respectivos empregos no Brasil, como busca de sobreviver frente às obrigações tributárias.

No tocante a percepção dos alunos egressos do PRONATEC quanto a efetividade da relação entre formação e empregabilidade e correspondência ao curso concluído pelo Programa, com base nos dados, constata-se que os alunos de modo geral, compreendem a importância do curso em suas vidas. Pelos dados obtidos, os sujeitos julgaram seu desempenho no curso como satisfatório; reconhecem a qualidade dos cursos, com aporte de material didático adequado, apoio de pessoal e financeiro facilitadores e professores aptos e disponíveis a compartilhar informações propulsoras de conhecimento. Além disso, frisaram que foram conduzidos ao processo de formação pelas expectativas de aprendizagem, ampliação na conquista do emprego; bem como percebem como efetiva as implicações da formação pela aprendizagem enriquecida com as experiências práticas obtidas durante a formação. As mudanças agregadas via curso são expostas nas falas dos sujeitos, ao admitirem que obtiveram êxito em provas seletivas, facilidade na obtenção de emprego, melhoria de salário, na postura e desenvoltura pessoal e profissional. O que indica que os egressos percebem como positiva as implicações do PRONATEC em suas vidas, além de possibilitar emprego.

No que diz respeito aos desafios no processo de formação profissional vivenciados pelos egressos concludentes do PRONATEC no IFPI CATCE, os dados evidenciam que a maior parte das dificuldades concentram-se nos fatores “distância da UR”, “atraso na entrega da apostila” e “ausência de encaminhamento para estágio”. Embora o programa tenha elaborado modalidades, cujas oferta efetivaram-se nos bairros, demonstrando a preocupação em proporcionar acessibilidade a um maior número de pessoas, o fator “distância da UR” ainda foi apresentado como empecilho para a formação. Enquanto a dimensão “atraso”, seja para iniciar as aulas, quanto no recebimento de apostila ou assistência estudantil deve-se ao fato do trâmite burocrático financeiro, típico em orçamento público, discutido na sessão que trata da classificação do PRONATEC no IFPI. Após aprovadas as turmas, é liberada a etapa de inscrição, no entanto, o início das aulas e a aquisição de materiais dependem da descentralização financeira para a unidade ofertante cumprir seu papel no gerenciamento das despesas, só então, as atividades dos cursos podem ser desenvolvidas. Neste caso, sugere-se a otimização do aspecto orçamentário em futuras pactuações deste ou programas similares. Apesar da criação de parcerias ou assinatura de termo de cooperação para a efetivação do estágio junto a empresas locais, o PRONATEC não atingiu êxito neste aspecto, confirmado na “ausência de encaminhamento para estágio” durante a execução do programa no período da

análise, sugerindo necessidade de maior comprometimento no firmamento de futuras parcerias.

Ampliando os desafios encontrados no processo de capacitação via PRONATEC, os dados indicam a urgência de se efetivar o encaminhamento para estágio em pactuações futuras do PRONATEC, caso seja reintegrado ao conjunto de políticas públicas ou em novos programas nos moldes deste, como o iminente “Novos caminhos”. Acredita-se que a experiência prática oportuniza a aprendizagem transformacional, auxiliando na construção de pessoas com mais habilidades para atuar no mercado contemporâneo. Além desse aspecto, é necessário analisar as etapas de descentralização financeira realizada pelo MEC, via recursos do FNDE, com fins de identificar pontos de possíveis ajustes para otimizar a execução por parte da unidade ofertante, com base na necessidade de recebimento do orçamento em tempo hábil para o desenvolvimento das atividades. A liberação do orçamento com determinada antecedência às aulas justifica-se para providências quanto a aquisição de material aos alunos e de insumos para aulas práticas, pertinentes a qualidade das atividades do programa.

Por meio desta investigação, ratifica-se a importância da capacitação não só como meio de aumentar a expectativa de obtenção de emprego no mercado de trabalho, como também no seu potencial de transformar vidas. Mesmo sem viabilizar a elevação do nível de escolarização, o PRONATEC expandiu o acesso a qualificação com certificação profissional de uma grande parcela da população pelos número de concludentes no período analisado e conseqüentemente, ampliando oportunidades. Logo, conclui-se que o PRONATEC é um instrumento de formação que auxilia na viabilização de condições para a inclusão social. Os dados também confirmam a hipótese desta pesquisa em que a formação profissional cumpre importante papel na inserção das pessoas no mercado de trabalho.

Contudo, esta pesquisa buscou avaliar o impacto do PRONATEC sobre o público-alvo, na perspectiva do usuário, usando o IFPI *Campus* Teresina Central como estudo de caso. Ressalta-se que por ser estudo de caso, os resultados estão limitados à instituição estudada, porém algum deles possa ser empregado na gestão de políticas similares. Portanto, este trabalho contribuiu no desenvolvimento de estudos sobre a etapa de avaliação, sobretudo de impacto, da política pública educacional, PRONATEC, no âmbito do estado do Piauí, especificamente no IFPI. Colaborou ainda com o fornecimento de elementos significativos para a tomada de decisão quanto a aspectos da implementação e execução de políticas públicas nos moldes do PRONATEC que precisam ser aperfeiçoados, de modo a evitar as lacunas do processo de formação vivenciadas pelos egressos. Destaca-se nesse ponto, a

necessidade de criar estratégias que permitam a efetivação das parcerias necessárias ao fluxo dessas políticas, gerando real compromisso das partes envolvidas na garantia da eficiência nos resultados e da qualidade em futuras ofertas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência, vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 192 p., 2002.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 jun. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto N. 2.208**. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 29 jun. 2019.
- _____. **Decreto N. 5.154**. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9. Acesso em: 29 jun. 2019.
- _____. **Decreto-Lei n. 5.452**, de 1 de maio de 1943. Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm. Acesso em: 07 out. 2018.
- _____. **Lei n. 11.184**. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm. Acesso em: 17 jul. 2019.
- _____. **Lei n. 11.892**. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 08 jul. 2019.
- _____. **Lei n. 12.695**. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm. Acesso em: 22 out. 2019.
- _____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 04 jul.2019.
- _____. Ministério da Educação. **Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/formacao-inicial-e-continuada-ou-qualificacao-profissional>. Acesso em: 03 out. 2019.
- _____. Ministério da Educação. **Manual de Gestão da Bolsa-Formação: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**. Nov. 2011. Acervo de Documentos da Gestão do Pronatec no IFPI.
- _____. Ministério da Educação. PERA, Guilherme. **MEC lança Novos Caminhos para impulsionar a educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos->

637152388/81071-mec-lanca-novos-caminhos-para-impulsionar-a-educacao-profissional-e-tecnologica. Acesso em: 23 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. **PRONATEC**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **PRONATEC Aprendiz: Orientações para Implementação**. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_sem_miseria/cartilha_pronatec_aprendiz2.pdf. Acesso em: 07 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **PRONATEC EJA**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/20509-pronatec-eja>. Acesso em: 07 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n. 3, de 9 de julho de 2008**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10940-rceb003-08&Itemid=30192. Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. SETEC. **Arquivos históricos centenário**, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>. Acesso em: 04 jul.2019.

_____. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2010-pdf/6691-if-concepcaoediretrizes>. Acesso em: 03 ago. 2017.

CABRAL, E. H. S. **Valores e espaço público**: referenciais e instrumentos para a avaliação de projetos sociais. Rio de Janeiro, Revista de Administração Pública, 45 (6), Nov./Dez., 2011.

CAFARDO, Renata. Governo Bolsonaro deve lançar hoje programa nos moldes do Pronatec, de Dilma. **Estadão**. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-renata-cafardo/bolsonaro-deve-relancar-hoje-pronatec-de-dilma/> Acesso em 23 out. 2019.

COSTA, Frederico L.; CASTANHAR, José C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. Rio de Janeiro, Revista de Administração Pública, 37 (5), Set./Out., 2003.

DEITOS, R. A.; LARA, A. M. de Barros; ZANARDINI, I. M. S. Política de educação profissional, no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do PRONATEC. Campinas: Educ. Soc., v. 36, n. 133, p. 985-1001, out./dez., 2015. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 jul. 2017.

DUTRA, Tatiana N. Augusto; CARVALHO, Andréa Vasconcelos. **O profissional da informação e as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho emergente**. Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, n. 22, 2º sem. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/451/437>. Acesso em 04 out. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 79 p.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**. (IPEA). Brasília, n.21, p. 211-259, jun./2000. Disponível em:
<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89>. Acesso em: 10 jun. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em:
<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 24 jun. 2019.

GARCIA, Adilso de Campos; DORSA, Arlinda Cantero; OLIVEIRA, Edilene Maria de; CASTILHO, Maria Augusta de. Educação profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales**. Minas Gerais: UFVJM. N. 13. Ano VII, mai. 2018. Reg.: 120.2.095–2011, UFVJM, QUALIS/CAPES, LATINDEX, ISSN: 2238-6424. Disponível em:
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>. Acesso em: 29 jun. 2019.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Revista brasileira de geografia econômica-Espaço e Economia**, Ano V, num. 9, 2016, DOI: 10.4000/espacoeconomia.2434. Disponível em:
<http://journals.openedition.org/espacoeconomia/2434>. Acesso em: 08 jul. 2019.

HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
IFPI/PRONATEC. Pactuação 2015.1 Pronatec/Bolsa-Formação, 2015.

_____. Programa de trabalho das ações do bolsa-formação, 2013.

_____. Projeto básico do bolsa-formação, 2014.

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Cuidador de Idoso, 2016.

IFPI/SISPRONATEC. 2017. Disponível em: pronatec.ifpi.edu.br. Acesso em: 07 ago. 2017.

KINGDON, John W. **Agendas, Alternatives, and Public Policies**. 2 ed. Harper Collins College Publishers, 1995. in SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. Políticas públicas – Coletânea. Vol 1, 2007. Como chega a hora de uma ideia (p. 219-224); Juntando as coisas (p. 225-246).

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional** (período 1995 a 2002). Curitiba: Torre de papel, 2003. 124 p.

LIMA, Marcelo. A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. **RBPAE**, v. 28, n. 2, p. 495-513 mai/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/37418/24159>. Acesso em: 21 out. 2019.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230058.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

LIMA, Marcelo; PACHECO, Zilka Sulamita Teixeira de Aguiar. As políticas públicas e o direito à educação: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico a Emprego Versus Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.489-504, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-es0101-73302017167752.pdf>. Acesso em 17 jul. 2019.

LIMA, Marcos Ricardo de. **PRONATEC**-Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: uma crítica na perspectiva marxista. S/d. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/pronatec.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2017.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional** (período 1995 a 2002). Curitiba: Torre de papel, 2003. 124 p.

LOTTA, Gabriela S.; GONÇALVES, Renata; BITELMAN, Marina. A coordenação federativa de políticas públicas: uma análise das políticas brasileiras nas últimas décadas. São Paulo: **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 19, n. 64, Jan./Jun. 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Campinas: **Educ. Soc.**, v. 27, n. 94, p. 47-69, Jan./Abr., 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Instituições de Direito Público e Privado**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELO, Jaqueline Silva; VALE, Glaucia Maria Vasconcellos e CORRÊA, Victor Silva. Sobrevivência e mortalidade das atividades produtivas no segmento de baixa renda. **Revista Eletrônica de Administração-REAd**: Porto Alegre, Vol. 24, N. 3, Setembro/Dezembro 2018, p. 130-154. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-2311.218.83793>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/read/v24n3/1413-2311-read-24-03-00130.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Dicionário interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em <https://www.educabrazil.com.br/programa-de-expansao-da-educacao-profissional-proep/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 07 jul. 2017.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34 jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2017.

OLIVEIRA, Maria Betânia Moraes Coimbra de; VELÁSQUEZ, Vanessa Cristina Zerbinato. A educação no sistema penitenciário e sua importância na ressocialização. **Anais do Simpósio ICESP Promove**. Simpósio de TCC e Seminário de IC, 2 ed. 2016.

OLLAIK, G. L. e MEDEIROS, J. J. Instrumentos governamentais: reflexões para uma agenda de pesquisa sobre implementação de políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: **Revista de Administração Pública – RAP** 45 (6), p. 1943-67, Nov./Dez., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v45n6/a15v45n6.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

OTRANTO, Celia Regina. Reforma da Educação Profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 199-226, jan./abr. 2012.

RAJOBAC, Raimundo. Formação profissional e tecnológica na era lula: notas sobre a redução da bildung (formação cultural) na atualidade. **Revista Educação por Escrito**, PUCRS, v.2, n.2, jan. 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. Itinerários formativos. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/itifor.html>. Acesso em 11 out. 2018.

SANTOS, Guilherme K.; RAUPP, Fabiano M. **Monitoramento e avaliação de resultados dos programas governamentais delineados no PPA**. Revista de Administração Pública, v. 49, n. 6, 2015.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas públicas** - coletânea Org. v. 2. Brasília: ENAP, 2006.

SAVIANNI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p. 52-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2017.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas**: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SILVA, Virginia de Oliveira, et. al. **Política Educacional na Era FHC - 1995 - 2002**: a educação na era FHC. (s/d) Disponível em: http://politicadaeducacao.blogspot.com/p/politica-educacional-na-era-fhc-1995_14.html. Acesso em: 28 out. 2019.

SOUZA, Celina. **Coordenação de políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018. 72 p.

TCU. Tribunal de Contas da União. **Relatório de auditoria**. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, junho de 2012. Disponível em:

<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>. Acesso em: 10 jul. 2019.

TOMÉ, José Manuel Salum. Aprender a desaprender para un aprendizaje transformativo: una mirada epistemológica. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 5, p. 900-922, ago. 2018. ISSN nº 2447-4266. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p900>.

Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5636/13728>. Acesso em 04 out. 2019.

VICCARI, E.; MARTINS, E. As políticas de assistência social e do trabalho: uma aproximação necessária no combate à miséria extrema no Brasil – a experiência do Rio Grande do Sul. In: BELLINI, M. I. B.; FALER, C. S. (org.). **Intersetorialidade e políticas sociais: políticas sociais e diálogos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

WALDOW, Carmem. **As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: reflexões iniciais**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro/2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf. Acesso em: 25 jul. 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Este tópico guia faz parte de uma pesquisa no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Gestão Pública, realizada na Universidade Federal do Piauí, por meio de convênio com o Instituto Federal do Piauí. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos (dissertação de Mestrado). Esta pesquisa busca avaliar o PRONATEC no IFPI. Lembramos que as respostas dadas representam apenas a sua opinião individual. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso, lhe solicitamos que exprima suas opiniões e experiência de forma espontânea e sincera. Este instrumento é anônimo, logo, não deverá constar a sua identificação. No entanto, pedimos sua autorização para gravação para facilitar o tratamento dos dados. Obrigado pela sua colaboração.

1. Modalidade do PRONATEC: () Campus () Aprendiz () Saúde () EJA

2. Sexo: () Masculino () Feminino 3. Idade: _____ 4. Escolaridade _____

5. Curso realizado: _____

6. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) é um programa do Governo Federal do Brasil criado com o objetivo conceder bolsas como auxílio financeiro para incentivar a participação de alunos em cursos de grau técnico e de formação inicial e continuada, em instituições privadas ou públicas de ensino técnico. Neste caso, o PRONATEC faz parte do conjunto de políticas públicas educacionais, criado para ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, permitindo a capacitação para o mercado de trabalho. Então, você poderia falar qual (is) motivo (s) o (a) fizeram realizar curso do PRONATEC? Qual (is) curso (s) você fez? Por que escolheu este(s) curso(s) e não outro(s)? Como você avalia o curso ____, apontando ponto (s) positivo(s) e negativo(s) dos cursos do PRONATEC? Por que você tem essa avaliação? Como assim?

6. Uma das finalidades do PRONATEC é auxiliar no controle da evasão escolar na rede pública e gerar oportunidade de emprego. Realizar um curso pelo PRONATEC foi importante para você? Esse programa trouxe mudança na sua vida acadêmica e profissional? Você pode falar mais sobre? Discorra como foi sua participação durante o curso, seu desempenho no curso nas aulas teóricas e práticas (se houve), sua interação com os colegas, professores, unidade de ensino onde realizou o curso e com o IFPI. Se estava matriculado no ensino regular(fundamental/médio/superior) durante o curso, contribuiu ou não no seu desempenho escolar?

7. Muitas vezes, no caso do PRONATEC, ocorre uma demora entre a matrícula e o início das aulas, gerando desistência em cursar o pretendido curso quando do início das aulas. Deste modo, como foi seu processo de ingresso no curso (como tomou conhecimento do curso, fez pré-matrícula através de qual instituição)? Houve atraso no início das aulas? Se houve, por que você acha que isso ocorreu? Qual (is) desafio (s) você encontrou durante o curso do PRONATEC? O que poderia ser melhorado nos cursos do PRONATEC? Por que?

8. Você está trabalhando ou trabalhou após a conclusão do Curso? Se SIM, você acredita que o curso do PRONATEC foi importante ou não para conseguir esse emprego? Por que? Esse emprego era ou é na área do curso? Se NÃO, você considera que o curso do PRONATEC foi importante ou não para influenciar/melhorar sua postura profissional quando houver oportunidade de ingressar num emprego?

**APÊNDICE B – TABELA COM OS DADOS DOS CURSOS OFERTADOS PELO IFPI
NO ANO DA IMPLANTAÇÃO DO PRONATEC**

Tabela B-1

Vagas pactuadas em 2011, finalizadas em 2012, modalidade de ensino Presencial.

CAMPUS	CURSOS		CARGA HORÁRIA	VAGAS	MATRICULAS
ANGICAL	TÉCNICO	NÃO HOUE	-	-	-
	FIC	OPERADOR DE CAIXA M2/2011	160	44	41
		PROMOTOR DE VENDAS M2/2011	160	44	39
CORRENTE	TÉCNICO	NÃO HOUE	-	-	-
	FIC	MONTAGEM E MANUTENÇÃO DE COMPUTADORES N2/2011	160	40	36
		OPERADOR DE COMPUTADOR N2/2011	160	40	41
PAULISTANA	TÉCNICO	NÃO HOUE	-	-	-
	FIC	OPERADOR DE COMPUTADOR N2/2011	160	25	16
		INSTALADOR E REPARADOR DE REDES DE COMPUTADORES N2/2011	160	20	17
		MONTAGEM E MANUTENÇÃO DE COMPUTADORES N2/2011	160	20	13
		OPERADOR DE EXPLOSIVOS EM JAZIDAS N2/2011	160	25	25
PICOS	TÉCNICO	NÃO HOUE	-	-	-
	FIC	ELETRICISTA INSTALADOR PREDIAL DE BAIXA TENSÃO T2/2011	160	80	18
		PROGRAMADOR DE SISTEMAS M2/2011	160	80	34
		OPERADOR DE CAIXA M2/2011	160	80	39
		PROGRAMADOR WEB M2/2011	160	80	35
		VENDEDOR M2/2011	160	80	18
PIRIPIRI	TÉCNICO	NÃO HOUE	-	-	-
	FIC	AUXILIAR ADMINISTRATIVO N2/2011	160	35	40
		AUXILIAR DE PESSOAL N2/2011	160	35	33
SÃO RAIMUNDO NONATO	TÉCNICO	NÃO HOUE	-	-	-
	FIC	AGENTE DE INFORMAÇÕES TURÍSTICAS M2/2011	240	40	33
		AUXILIAR DE COZINHA M2/2011	240	20	39
TERESINA CENTRAL	TÉCNICO	NÃO HOUE	-	-	-
	FIC	AUXILIAR ADMINISTRATIVO M2/2011	160	40	21
		AUXILIAR ADMINISTRATIVO T2/2011	160	40	24
		AUXILIAR DE PESSOAL M2/2011	160	40	22
		AUXILIAR DE TESOUREIRA M2/2011	160	40	21
		OPERADOR DE COMPUTADOR T2/2011	160	40	23
		MONTAGEM E MANUTENÇÃO DE COMPUTADORES M2/2011	160	40	23
RECEPCIONISTA EM SERVIÇOS DE SAÚDE	240	40	23		

		M2/2011			
		RECEPCIONISTA T2/2011	160	40	21
	TÉCNICO	NÃO HOUE	-	-	-
TERESINA ZONA SUL	FIC	DESENHISTA DA CONSTRUÇÃO CIVIL N2/2011	200	30	21
		DESENHISTA DE MODA M2/2011	160	20	44
		DESENHISTA DE TOPOGRAFIA T2/2011	200	30	33
		MERENDEIRA T2/2011	160	40	23
		MESTRE DE OBRAS T2/2011	300	40	28
		OPERADOR DE COMPUTADOR N2/2011	160	30	21
		PROGRAMADOR DE SISTEMAS M2/2011	200	30	10
		PROGRAMADOR WEB T2/2011	200	30	14
		RECEPCIONISTA DE EVENTOS M2/2011	160	40	12
		ALMOXARIFE DE OBRAS M2/2011	160	40	37
8 CAMPI	TOTAL	35 TURMAS	-	1438	938

Fonte: Elaborada pela autora: SISTEC, 2019