

CIBEC/INEP



B0031910

Educação Profissional

"Concepções, Experiências,
Problemas e Propostas"



Anais

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro de Estado da Educação

Cristovam Buarque

Secretário-Executivo

Rubem Fonseca Filho

Secretário de Educação Média e Tecnológica

Antonio Ibañez Ruiz

Diretora de Educação Profissional e Tecnológica

Ivone Maria Elias Moreyra

Diretor-Executivo do Proep

Aldo Silva Arantes

Diretora de Ensino Médio

Marise Nogueira Ramos

Educação Profissional

"Concepções. Experiências.
Problemas e
Propostas"



Anais

Apresentação do Ministro

O governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva tem assumido o compromisso de promover as mudanças capazes de tirar o País do imobilismo e melhorar a vida dos brasileiros. Na educação, acredito, está um dos pilares mais fortes para alcançarmos esses objetivos, que se amparam na sustentabilidade de políticas voltadas para a construção de uma sociedade solidária e que demonstre coragem para corrigir a histórica desigualdade brasileira, entre regiões, pessoas, gêneros e etnias.

Essa sociedade sonhada, geradora de empregos e riquezas, defensora da ética, que aponta para o estabelecimento da justiça e da inclusão social, a desconcentração da renda e a redução das disparidades regionais teve a oportunidade de participar, com todos os seus estratos - trabalhadores, educadores, empresários e estudantes, do "Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas", promovido pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica e pelo Programa de Expansão da Educação Profissional, do Ministério da Educação, cujo resultado final ora apresentamos.

Este documento traduz o anseio daqueles que com participação e espírito de cidadania acreditam na Educação Básica e na Educação Profissional, inseridas em um novo contexto tecnológico, como grande vetor capaz de romper com os preconceitos, com a dependência e com a exclusão social, males que precisam ser eliminados para vencermos o desafio de construir um Brasil mais eficiente e mais justo. Compromissado com as suas massas que sonham com a felicidade de viver de forma mais prazerosa.

Brasília, setembro de 2003

CRISTOVAM BUARQUE

Ministro de Estado da Educação

Apresentação

Tendo em vista o objetivo do atual Governo Federal de colocar em prática um novo projeto de desenvolvimento do país, comprometido com a justiça social e a distribuição de renda, e a necessidade de debater o papel da Educação Profissional nesse novo projeto, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica e do Programa de Expansão da Educação Profissional, realizou o "Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas", nos dias 16 e 18 de junho de 2003.

Esta iniciativa partiu do pressuposto de que o Estado tem um papel decisivo na indução do desenvolvimento econômico e social, com especial destaque para a sua atuação nas áreas da Educação, da Ciência e da Tecnologia. Partiu também da constatação de que, com o desenvolvimento científico e tecnológico, a educação profissional passa a ter um papel estratégico para o desenvolvimento do país.

Este evento contou com expressiva participação de diversos setores interessados nessa temática e representou uma grande oportunidade para debater antigos e novos desafios que compõem o quadro de referências para a definição de uma política de educação profissional comprometida com as transformações sociais.

como contraponto subjacente ao temário, estiveram presentes preocupações com o quadro adverso à realização da efetiva democracia social e educacional no país, representado pelos desequilíbrios econômicos e sociais decorrentes da dinâmica da economia nacional e internacional. Este se manifesta nas relações de dependência, nas profundas desigualdades na distribuição da renda e do poder econômico e político, na coexistência de dinâmicas de produção profundamente desiguais, nas altas taxas de subutilização da força de trabalho com o aumento do desemprego e do subemprego, na expansão das formas precárias de ocupação com a expansão sobretudo do setor informal da economia e no elevado número de pessoas analfabetas e semi-alfabetizados.

Muitos dos presentes manifestaram a compreensão de que é necessária e urgente a deflagração de um novo ciclo de desenvolvimento do país, que traga o crescimento econômico, o desenvolvimento científico e tecnológico, a autonomia nacional, a socialização da renda, do saber e da cultura e a justiça social.

Este projeto de desenvolvimento comporta, como objetivo prioritário, a geração de empregos, trabalho e renda, ao lado de outras políticas que promovam a desconcentração do crescimento econômico, as transformações na estrutura fundiária e a superação dos obstáculos à realização humana, à participação social, econômica e política.

Os debates que se realizaram durante o Seminário propiciaram a difusão do entendimento de que é preciso buscar um novo ordenamento econômico, político e educacional que seja capaz de contribuir efetivamente na orientação do enfrentamento da vulnerabilidade a que estão expostos o país e parcelas significativas da sociedade brasileira.

Vistas sob este ângulo, a definição e a estruturação de uma política nacional de educação profissional e tecnológica, além do compromisso de atendimento ao direito subjetivo de cada um ao acesso aos conhecimentos que permitam o desenvolvimento do seu potencial para a atividade do trabalho, têm como horizonte os aportes que podem indicar às prementes necessidades econômicas, tecnológicas, sociais, políticas e culturais do desenvolvimento do país.

Este referencial tem, como corolário, a necessidade de compreender que a educação profissional é, por definição, uma política pública, de interesse do Estado, que deve ser implementada em firme articulação como outras políticas públicas, tais como as de desenvolvimento, tecnológica, trabalho, saúde, agrária, industrial, etc.

como tal, seus princípios gerais, como os de toda atividade de ensino desenvolvida no país, encontram-se definidos no Art. 206 da Constituição Federal, quais sejam: a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; a valorização dos profissionais do ensino; a gestão democrática e a garantia de padrão de qualidade.

uma política de educação profissional vai, portanto, muito além da expansão das oportunidades de vagas oferecidas nos diversos tipos de cursos que a integram. Ela deve visar os interesses públicos e não os clientelísticos e corporativos; ser efetivamente democrática e não discriminatória de etnias, gêneros, credos e filiações políticas; possuir qualidade definida pela função de emancipação social que exerce; contribuir para a expansão das diversas potencialidades dos indivíduos e para o desenvolvimento nacional; suportar a interlocução com as instâncias de controle social. Isto significa que ela deve se desenvolver sobre uma forte base de articulação de interesses e de incorporação do avanço da ciência, do saber tecnológico e da riqueza da diversidade cultural que constitui a nação.

O princípio unitário e educativo do trabalho e o conceito de mundo do trabalho, com toda a sua preciosa gama de elementos materiais e culturais, constituem matrizes fundamentais dos currículos, métodos e práticas pedagógicas, os quais contribuem para a superação dos limites estreitos do enfoque economicista, preso à proposta que impõe à educação profissional a função do mero ajuste da força de trabalho às remandas do aparelho produtivo.

É dessa realidade do mundo do trabalho que também emerge o direito do trabalhador ao reconhecimento, comprovação e certificação dos seus conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, na sua experiência de trabalho, e à complementação do que for necessário para alcançar níveis superiores de qualificação.

uma política de educação profissional, de caráter público, não abre mão das contribuições que todas as forças vivas e sensíveis da sociedade civil podem trazer. Este projeto requer grandes esforços financeiros e intelectuais para a sua realização e está aberto a todas as parcerias que apostem no seu sentido social e político. Dele também faz parte o objetivo do fortalecimento e de elevação dos níveis de educação geral e básica dos jovens e adultos brasileiros e de sua condição de artífices principais da grande nação que queremos ver amadurecida e generosa com seus filhos.

Cabe ao MEC, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica e do Programa de Expansão da Educação Profissional, tendo por base os ordenamentos jurídicos que regulam a educação nacional, a responsabilidade de retirar, das contribuições que este Seminário Nacional trouxe para este debate ■ interlocução que deve continuar sobre novos patamares -, os elementos de reorientação da política nacional de educação profissional e a busca de sua materialização.

Para tanto, os participantes deste Seminário foram unânimes quanto à necessidade e importância de fazer a defesa da educação profissional assegurando à mesma a previsão e o montante de recursos financeiros que possibilitem sua expansão e desenvolvimento. A proposta de criação de um Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e de correspondentes Fundos Estaduais mereceu, portanto, um grande destaque nesta discussão.

Brasília, 8 de setembro de 2003/09/03

Antônio Ibañez Ruiz, Secretário de Educação Média e Tecnológica

Ivone Maria Elias Moreyra, Diretora de Educação Profissional

Aldo Silva Arantes, Diretor-Executivo do Proep

Marise Nogueira Ramos, Diretora de Ensino Médio

Lucília Regina de Souza Machado, Gerente Técnico-Pedagógica do PROEP



Documento-Base

Sumário

1. Introdução.....	13
2. Pressupostos gerais	16
a) Comprometer-se com a redução das desigualdades sociais.....	16
b) Assumir que o desenvolvimento econômico é fundamental.....	16
c) Assumir a educação básica (fundamental e média) como um direito	17
d) Comprometer-se com uma escola pública de qualidade.....	17
3. Pressupostos específicos da educação profissional.....	17
a) Articular a educação profissional com a educação básica	17
b) Articular educação profissional com o mundo do trabalho	18
c) Articular educação profissional com outras políticas públicas	18
d) Recuperar o poder normativo da LDB.....	19
e) Proceder à reestruturação do sistema público de ensino	19
f) Formação e valorização dos profissionais da educação profissional.....	20
4. Proposições para a redefinição do sistema de educação profissional	21
4.1. A educação básica e a educação de jovens e adultos.....	21
4.2. A educação como política pública e o papel do Estado.....	22
4.3. A educação profissional e a educação tecnológica.....	25
4.4. A educação profissional, a certificação de conhecimentos e de competências	26
4.5. Gestão democrática da educação profissional	28
4.6. Educação profissional : financiamento, competências e responsabilidades	29
Referências bibliográficas.....	32

SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABENDE - Associação Brasileira de Ensaio Não Destrutivo
ABRAMAN - Associação Brasileira de Manutenção
CACCS-FUNDEF - Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
CEETEPS - Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza"
CINTERFOR - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONCEFET - Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONED - Congresso Nacional de Educação
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador
FNDE-CD - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-Conselho Deliberativo
FUNDACENTRO - Fundação "Jorge Duprat Figueiredo" de Segurança e Medicina do Trabalho
FUNDEF - Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE - Instituto Brasileiro de Análise e Estatística
IN METRO - Instituto Nacional de Metrologia e Qualidade Industrial
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
OIT - Organização Internacional do Trabalho
PBQP - Programa Brasileiro de Produtividade e Qualidade
PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (até 1998, Plano Nacional de Educação Profissional)
PNAD - Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio
SEFOR - Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional
SISTEMA "S" - SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC - Serviço Social do Comércio
SESI - Serviço Social da Indústria
SEST - Serviço Social do Transporte
SINDCEFET-MG - Sindicato do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
SINDCEFET-PR - Sindicato do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
SINTEPS-CEETEPS - Sindicato dos Trabalhadores do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza"
UNITRABALHO - Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho

1. INTRODUÇÃO

O movimento principal que impulsiona a realização deste Seminário é discutir concepções, experiências, problemas e propostas, inclusive que impliquem mudanças nos instrumentos jurídicos para esta área, tendo em vista a implementação de uma política pública de educação coerente com as diretrizes de um novo Projeto de Desenvolvimento Nacional.

Este documento não parte do zero. São muitas as contribuições dos diferentes grupos, instituições e movimentos sociais que, ao longo da década de 90, empenharam-se em estudar a realidade educacional brasileira, as perspectivas da educação dos trabalhadores e projetos alternativos para o país. A todos, nosso reconhecimento pelas contribuições que poderão ser aqui identificadas.¹

O termo educação profissional tem uma história recente na educação brasileira. Ele foi introduzido com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). (Lei n- 9.394/96, Cap. III, Art. 39): "*A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva*".

Em nossa tradição educacional, o termo educação tem um referente de formação geral que tem como objetivo fundamental o desenvolvimento humano integral com base em valores éticos, sociais, políticos, de modo a preservar a dignidade intrínseca do ser humano e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores. O que leva a uma leitura atualizada do mundo nas suas implicações econômicas, culturais e científico-tecnológicas.

Essa amplitude de fins e objetivos de ação difere da tradição da formação profissional que se prende aos fins e valores do mercado, ao domínio de métodos e técnicas, aos critérios de produtividade, eficácia e eficiência dos processos. Impõe-se ao trabalhador certo número de qualificações e, mais recentemente, a aquisição de competências laborais.

Cada época gera suas ideologias de legitimação. O termo educação profissional operou um amplo processo de ideologização da formação do trabalhadores. Introduziu uma ambigüidade no que se entende por educação, conduzindo ao reducionismo interpretativo de compreender a educação no seu sentido amplo como formação profissional. Ao discurso ambivalente correspondeu uma prática em termos de política de governo, através da oferta de cursos modulares, segmentados, com grande variação de carga horária. Seus argumentos de legitimação foram "a qualificação e re-profissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia" (Decreto n^o 2.208, Art. 3^o, Inc. 1) e o aproveitamento de outras experiências profissionais dos trabalhadores que poderiam ser "(...) objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos" (Portaria n^o 646/97 que regulamentou os artigos 39 a 42 da LDB).

Os termos ensino profissional, formação profissional ou técnico-profissional, educação industrial ou técnico-industrial, qualificação, re-qualificação, capacitação ganham complexidade e novos significados a partir da nova realidade produtiva e organizacional do trabalho e dos discursos gerados sobre a questão da formação. Novos termos são criados sem que se tivesse

¹ Entre outros, Buarque, s.d.; Caminhos. 2002; CONCEFET. 2003; Fórum, 2000. 2002 e 2003; Qualificação. 2002; Programa. 2002; Pronunciamento. 2002; Proposta, s.d; SINDCEFET-MG. 2000. SINDCEFET-MG/SJNDFEFET-PR. 2000. SINTEPS. 2002; Universidade, s.d..

clareza sobre seu alcance e seus limites na realidade do trabalho e dos benefícios reais para a formação do trabalhador.²

Não há consenso sobre o significado desses diversos termos, mas há critérios técnicos e políticos e referências teóricas para sua escolha. De outra parte, as definições ou conceitos não aparecem isolados dos projetos e dos processos em que são gerados. Sua escolha, de modo explícito ou não, com maior ou menor clareza, obedece às necessidades de legitimação do projeto que utiliza tais denominações.

A face mais controvertida dessa prática foi o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR)³ que apresentou, inicialmente, a educação profissional como um remédio *sine qua non* para os males do desemprego, do subemprego, da precarização do trabalho. Enfatizou-se a formação dos trabalhadores no contexto das transformações produtivas, da nova organização do trabalho e da introdução das novas tecnologias. Transferiu-se para o indivíduo a solitária responsabilidade daquilo que é criação social, a geração das formas de sobrevivência humana. Substituíram-se as políticas de desenvolvimento econômico e social pelas políticas compensatórias ao abandono social a que a população pobre tem sido secularmente relegada no Brasil.

Não obstante a Lei prever que *"A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho"* (Lei nº 9.394/96, Art. 40), salvo alguns poucos programas, os cursos oferecidos estavam desvinculados da elevação de escolaridade.⁴

As iniciativas levadas adiante através de poderosa estrutura discursiva e normativa ocultam a questão de fundo: é o papel do Estado na educação, contraposto ao papel do mercado e à concepção da redução do papel do Estado na oferta de serviços públicos. E o que sinaliza, em meados dos anos 90, a proposta gerada pelos trabalhadores organizados, de criação dos Centros Públicos de Educação Profissional prevendo que "(...) todos os recursos, incentivos, contribuições compulsórias destinados à formação profissional, devem ser geridos de forma pública".⁵

² Franco, 1999.

³ Em 1996 (Resolução 126. de 23 de outubro de 1996) como parte do Plano Plurianual "Brasil em Ação" o governo lançou o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR). O PLANFOR foi financiado com recursos do FAT (Fundo de Apoio ao Trabalhador), instituído pela Lei 7.998 de janeiro de 1990. De acordo com as diretrizes do PLANFOR, os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), a ele destinados, devem ser aplicados em programas de educação profissional e outras ações implementadas, de forma descentralizada, por meio de parcerias com diversos atores relevantes no campo da educação profissional como: sindicatos de trabalhadores, organizações empresariais, universidades e organizações não governamentais. Conforme os Termos de Referência dos Programas de Educação Profissional —Brasília, novembro de 1996 - os programas de educação profissional ofertados no âmbito do PLANFOR incluíam-se em três categorias: (1) programas nacionais, voltados para clientela em desvantagem social e/ou setores ou regiões estratégicos para o desenvolvimento do país, definidos como prioritários para aplicação do FAT; (2) programas estaduais, definidos pelas Secretarias de Trabalho e Comissões Estaduais de Emprego, em parceria com organismos do governo estadual ou municipal e outros atores locais, para atender, prioritariamente, a beneficiários do seguro-desemprego e desenvolvimento de gestores e micro-empresendedores, incluindo clientela do Programa de Geração de Renda (PROGER), além de demandas específicas de municípios ou regiões; (3) programas emergenciais, voltados ao atendimento de situações de crise e/ou a processos de reestruturação produtiva, surgida após o início dos demais programas (UNITRABALHO, 1998).

⁴ "Destaque-se ainda a grande defasagem entre o número de treinandos com baixa escolaridade atendidos pelos programas e a percentagem desse mesmo grupo na População Economicamente Ativa". Unitrabalho, 1999, p. 53.

⁵ Contribuição do Conselho de Escolas de Trabalhadores, idéia encampada pela Central Única dos Trabalhadores no seu V Congresso Nacional (1994). Lopes Neto, s. d., p. 1.

Essa idéia tomou corpo como uma proposta do PLANFOR que previa seu financiamento com "(...) recursos públicos, aliados à busca de progressivo autofinanciamento das atividades (...)"⁶ Pelo pouco que conhecemos dessa iniciativa, sabe-se que, diferente do que os trabalhadores pleiteavam, ou seja, a educação profissional articulada à elevação de escolaridade, como educação pública do trabalhador, os centros, como os demais programas do PLANFOR, não ganharam essa perspectiva.

Na segunda metade dos anos 90, procedeu-se à reforma que estabeleceu uma nova configuração da educação profissional (Decreto n- 2.208/97 e Portaria MEC n^o 646/97), com o apoio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) (Portaria MEC n^o 1.005/97), com repercussão não apenas no sistema federal de ensino, mas também nos estaduais. Empreenderam-se, assim, ações convergentes com a educação profissional conduzida pelo PLANFOR, através da oferta da educação profissional de nível básico "(...) destinado à qualificação e re-profissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia" (Art. 3^o, Inc. I do Decreto n^o 2.208). Reduziu-se a oferta de ensino médio dos CEFETs e das escolas técnicas federais a 50% da oferta de 1997 (Portaria n^o 646/97, Art. 3^o, Caput) e criou-se a oferta de cursos modulares, seja para a realização do nível técnico concomitante com a educação média, seja como curso sequencial ao mesmo (Art. 5^o, caput). Estabeleceu-se, ainda, o nível tecnológico (Art. 3^o, Inc. III) "(••) correspondente a curso de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico".

Os CEFETs e as escolas técnicas federais passaram por um desmonte do sistema de ensino integrado, formação geral/formação profissional, que se consolidara. Segundo depoimento de alguns dirigentes, foi uma política imposta autoritariamente, sem que tivessem tempo para amadurecer os novos rumos possíveis, recursos e técnicas em suas instituições. Muitas redes estaduais buscaram reorganizar seus sistemas de ensino médio técnico para atender às normas do Decreto n^o 2.208/97 e às exigências do PROEP para receber recursos. Os resultados sobre a adequação total ou parcial ou não adequação das escolas às novas determinações ainda são pouco conhecidos. Sabemos apenas que há experiências em curso, problemas e propostas a serem discutidos.

Há necessidade de informações mais precisas sobre a oferta de formação para o trabalho. Além das redes federais e estaduais de escolas técnicas, dos programas do Ministério do Trabalho, das secretarias estaduais e municipais do trabalho e dos sistemas nacionais voltados ao segmento empresarial (Sistema "S"), dos treinamentos em serviço oferecidos pelas empresas, há os cursos particulares de curta e média duração, os cursos promovidos pelas entidades não-governamentais, assistenciais e comunitárias.

Reconhecemos a complexidade do campo vasto e heterogêneo da educação profissional e os esforços que vêm sendo desenvolvidos pelas instituições, pelos sindicatos, pelos movimentos sociais e pelo campo político-legislativo⁷ em busca das melhores alternativas educacionais para a área. Aponta-se, também, a necessidade de que a educação profissional seja articulada como um sistema educacional que integre as diversas redes institucionais, estabeleça formas

⁶ Ministério, 1997. p.20.

⁷ A exemplo do Projeto de Lei n^o 236 de 1996 que dispõe sobre a Educação Profissional em nível nacional e dá outras providências, da Emenda Substitutiva ao Projeto de Lei n^o 236 de 1996 da Senadora Emilia Fernandes (PT/RS) e dos Planos Estaduais de Educação.

de acompanhamento e de controle, sob a coordenação da instância máxima da educação no país, o Ministério da Educação.

Este Seminário deve buscar dirimir as ambigüidades terminológicas e, principalmente, assumir pressupostos coerentes com diretrizes de ação vinculadas a um projeto de educação profissional articulado a um projeto de desenvolvimento nacional, à educação integral e à cidadania do jovem e do adulto trabalhador. Inclusive sinalizando as necessidades a serem contempladas em novos instrumentos jurídicos.

2. PRESSUPOSTOS GERAIS

Estamos conscientes da importância histórica do momento político em que vivemos. Muitas são as frentes de trabalho e de decisão. como ponto de partida deste debate, com que nos comprometemos?

Levamos à sua apreciação alguns pontos de partida para o início deste diálogo:

a) Comprometer-se com a redução das desigualdades sociais existentes no país que se manifestam na distribuição de renda, de bens e serviços, na discriminação de gênero, de cor, de etnia, de acesso à justiça e aos direitos humanos.

Comprometer-se com um projeto de desenvolvimento justo, igualitário e sustentável, conforme defende o Programa de Governo (2002), significa ter o social como eixo, apoiar-se no princípio da democratização do Estado e das relações sociais, exigir do governo o comprometimento com os interesses da grande maioria da sociedade, assumir radicalmente a defesa da coisa pública.

b) Assumir que o desenvolvimento econômico é fundamental para reduzir as desigualdades extremas, consolidar a democracia e assegurar um mínimo de soberania para o país.

De acordo com Furtado (1998) não há um desenvolvimento econômico que não seja também desenvolvimento cultural. um projeto justo, igualitário e sustentável e que tenha também impacto mundial, sobretudo na América Latina, pressupõe a revitalização do sistema produtivo nacional, congregando a produção de conhecimentos nas diversas áreas, bem como a absorção e a produção de tecnologia. Esta revitalização conjuga-se com a ampliação do mercado interno e pressupõe o crescimento equilibrado de todas as áreas: agricultura, indústria, comércio e serviços, de modo a buscar diminuir a dependência externa e afirmar a presença soberana do País no mundo.

O reforço da capacidade produtiva nacional deve mobilizar a sociedade em favor do crescimento, aproveitando toda a capacidade técnica, empreendedora e criadora do povo. Isto se realiza mediante o apoio às micro e pequenas empresas, assim como pela promoção de pequenos negócios e cooperativas, juntamente com políticas de geração de emprego, trabalho e renda. O modelo de desenvolvimento proposto, alternativo ao modelo vigente até o momento, apóia-se, ainda, na ampliação dos espaços de participação popular para a definição das políticas públicas, e no estímulo à dimensão coletiva como valor radical da convivência social. O que supõe uma política deliberada de desenvolvimento econômico por parte do Estado.

c) Assumir a educação básica (fundamental e média) como um direito garantido pela oferta pública e gratuita, democratização de acesso e garantia de permanência.

Assumir que o acesso à escola pública de qualidade, que garanta, a todos os cidadãos, a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado, é direito ineludível do povo. Nesse sentido, a educação é um direito social básico e universal, de importância fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação básica, além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de dependência científica, tecnológica e cultural do país.

d) Comprometer-se com uma escola pública de qualidade, com a democratização da gestão e com a valorização da função docente.

Comprometer-se com um novo padrão de gestão da educação, que tenha como eixo uma educação pública de qualidade social discutida e construída em processos participativos e democráticos, incorporando as experiências que permitiram acumular conhecimentos e inúmeras possibilidades. Impõe-se o respeito às propostas de formação dos profissionais da educação que vêm sendo vi vendadas nas universidades, nas escolas e no movimento social organizado dos educadores. Considerar os avanços teóricos, os debates acadêmicos, as experiências e inovações pedagógicas, curriculares, de laboratórios e de saberes produtivos que vêm sendo acumulados sem o devido debate e reconhecimento.

3. PRESSUPOSTOS ESPECÍFICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Se assumimos como um direito ineludível de crianças, jovens e adultos uma educação básica pública de qualidade, o que consideramos fundamental em relação à educação profissional?

Propomos à sua reflexão os seguintes pressupostos:

a) A articular educação profissional com a educação básica de características humanistas e científico-tecnológicas ou politécnicas, condizente com os requisitos da formação integral do ser humano.

A história da educação brasileira registra uma sucessão de atos restritivos à universalização da educação básica e ao seu contraponto, a destinação das atividades manuais aos "filhos dos desfavorecidos da fortuna" (Considerando do Decreto nº 7.566/1906), às "classes menos favorecidas" (Constituição Federal de 1937, Art. 129). No último meio século, a demanda por níveis mais altos de escolaridade engendrou mecanismos restritivos de acesso ao ensino superior e à destinação induzida às carreiras técnicas e profissionais.

A herança maculada do trabalho escravo contamina a divisão do trabalho e a hierarquia social de *status* e salários. Empobrece a capacidade criativa pelo preconceito a tudo que não seja apanágio do dinheiro ou das supostas benesses do trabalho intelectual. Até os processos de aplicação tecnológica podem ser vistos como uma atividade menor. O resgate da educação profissional como uma atividade digna e construtiva passa por sua articulação com outros

níveis de desenvolvimento econômico e cultural do país, com a universalização da educação básica de características humanistas e científico-tecnológicas.

Defendemos uma escola unitária, que contribua para a superação da estrutura social desigual da sociedade brasileira mediante a re-organização do sistema educacional. E que aponte para a superação definitiva da concepção que separa a educação geral, propedêutica, da específica e profissionalizante, a primeira destinada aos ricos, e a segunda, aos pobres. A perspectiva da escola unitária não admite subordinar a política educacional ao economicismo e às determinações do mercado, que a reduz aos treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitórios. A educação profissional, garantida aos trabalhadores como um direito, não pode ser entendida como substitutiva da educação básica.

b) Articular a educação profissional com o mundo do trabalho.

Entendemos o trabalho tanto na sua forma ontológica (no sentido lukacsiano), fundamental, estruturante de um novo tipo de ser, o homem, ser social, quanto nas suas formas históricas, penosas, alienantes, desintegradoras do ser humano e dos valores sociais. Na primeira forma, a delimitação entre a reprodução estritamente biológica e a produção/reprodução própria do ser humano é constituída não apenas pelo produto do trabalho, mas pela consciência, pela capacidade de representar o ser, o produto, de modo ideal, na sua imaginação criadora. Isso ocorre de tal forma que no trabalho não se modificam apenas as condições objetivas mas também os próprios produtores que se desenvolvem e se transformam, criam novas forças, linguagens e formas de se relacionar.⁸

O conceito de mundo de trabalho, portanto, inclui as atividades materiais, produtivas, assim como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. Queremos, com isso, evocar o universo complexo que, às custas de enorme simplificação, reduzimos a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, a educação profissional, o produto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações.

c) Articular a educação profissional com outras políticas públicas, de desenvolvimento, geração de trabalho e renda, educação de jovens e adultos.

um projeto educacional desta natureza não pode estar desvinculado do projeto social mais amplo. Antes, deve estar articulado às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacional; às políticas de geração de emprego, trabalho e renda, juntamente com aquelas que tratam da formação e da inserção econômica e social da juventude.⁹ E a partir dessa perspectiva que as políticas públicas de educação profissional de jovens e adultos podem, efetivamente, superar o viés assistencialista e compensatório, concorrendo para promover a inclusão social.

Desta forma, temos como um dos principais pressupostos o atendimento aos requisitos do modelo de desenvolvimento sustentável, que eleve a manutenção do emprego e do bem-

⁸ Marx, *Grundrisse*, apud Kosik, 1976.

⁹ "O Brasil dispõe de plenas condições para dar viabilidade financeira aos projetos de investimento do Plano Pluri-Anual (...) O conjunto do sistema financeiro deve agir de forma coordenada, e de forma harmoniosa com o sistema financeiro privado, buscando disponibilizar recursos às atividades estratégicas do desenvolvimento (...)" (Brasil. 2003, p. 12.

estar social, torne efetiva a regulação da proteção ambiental e altere os padrões atuais de produção e consumo a favor de poucos.¹⁰ Atenda aos princípios da educação que se materializem como política pública, com orçamento, estatuto legal e continuidade e não apenas como programa temporário de governo. O que supõe uma reavaliação e renovação dos instrumentos jurídicos que ordenaram o subsistema de ensino médio técnico e a educação profissional a partir da nova LDB de 1996.

d) Recuperar o poder normativo da LDB como lei ordinária, particularmente em relação ao ensino médio (Arts. 22, 35 e 36) e à educação profissional (Art. 39 a 42).

O conjunto de instrumentos normativos emanados do Executivo no período posterior à promulgação da Lei nº 9.394/96 (Decreto Federal nº 2.208/97, Portaria/MEC nº 646/97, Portaria MEC nº 1.005/97, Portaria MEC/MTb nº 1.018/97, Lei Federal nº 9.649/98) evidencia uma série de medidas *ad hoc*.

Por elas, restringe-se a oferta de ensino médio e privilegia-se a educação profissional fragmentada nas instituições federais de ensino, assim como se desautoriza a criação de novas unidades na esfera federal, salvo "(...) em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino" (Lei Federal nº 9.649/98, art. 47). No conjunto, o processo evidencia um movimento restritivo à oferta de educação média no ensino público federal em favor da privatização e da aproximação com o mercado.

Defendemos a recuperação do poder normativo da LDB e uma avaliação criteriosa dos instrumentos legais subsequentes, tendo em vista o estudo de alternativas coerentes com um projeto de expansão da educação básica e da educação profissional pública, gratuita e de qualidade social requerida pela população de jovens e adultos do país.

e) Proceder à reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e da educação profissional, ouvindo os (as) professores (as), os dirigentes dos CEFETs, das escolas técnicas e agrotécnicas federais e estaduais, privadas e comunitárias, submetidos à reforma com base no Decreto nº 2208/9 e na Portaria nº 646/97.

Não obstante o autoritarismo com que foi conduzida a reforma com base no Decreto nº 2.208, na Portaria nº 646/97 e em outros instrumentos jurídicos, a reflexão e a resistência gerada nas instituições desmobilizaram processos consolidados. Emergiram os questionamentos e as insatisfações com o modelo. Algumas instituições participaram ativamente e até se anteciparam na adequação às normas da reforma. Outras questionaram não apenas a forma como foi conduzida, mas seus conteúdos e suas conseqüências para o ensino público e para sua jovem clientela, e fizeram adequações tendo em vista não perder a qualidade de ensino e sua identidade de instituições públicas de ensino técnico.

Os Cefets e as escolas, em uma posição ou em outra, fizeram um longo percurso de estudos e aproximações para se adaptarem às novas instruções normativas. Nesse processo, ocorreram mudanças, algumas das quais positivas. Defendemos uma avaliação criteriosa dos

¹⁰Trein. 2002.

instrumentos legais e das mudanças ocorridas a partir da experiência e reflexão acumuladas por docentes e dirigentes das próprias instituições.

f) Formação e valorização dos profissionais de educação profissional.

Os preconceitos que acompanham o exercício das profissões manuais também se manifestam no exercício profissional dos docentes dessas atividades. As sutis distinções entre professores das disciplinas de formação geral e as disciplinas instrumentais são indícios dos problemas de classe e hierarquias sociais entranhados no tecido social brasileiro.

De outra parte, a tendente submissão da educação dos ditames e exigências da economia de mercado criou novas segmentações de nível salarial e prestígio profissional entre os docentes. Acrescente-se a isso a política de contenção e segmentação salarial no setor público de ensino, a não abertura de novos concursos públicos plenos e o preenchimento das vagas por professores com contratos precários (salários baixos, vínculos com duração determinada de um a dois anos, sem direito a participação efetiva nos departamentos nem a períodos de aperfeiçoamento e/ou titulação). Esse conjunto de políticas implantadas nas instituições federais de ensino levou à extrema desvalorização da atividade docente em si e, particularmente, dos docentes como servidores públicos.

Há urgência na formulação de uma política global de formação dos profissionais da educação que articule formação inicial e continuada, plano de carreira e salários condignos, ouvidas as entidades destes profissionais.

A formação de professores para a Educação Profissional, principalmente com relação aos programas especiais de formação ligados à complementação pedagógica para profissões de nível superior, necessita ser discutida em termos da legislação a aplicar e de seu efetivo controle na prática das instituições públicas e privadas. Em relação ao ensino médio a questão é ainda mais séria, pois, se já se constata a falta de docentes, principalmente nas disciplinas técnico-científicas, o problema tende a se agravar com a progressiva expansão deste nível de ensino.

4. PROPOSIÇÕES PARA A REDEFINIÇÃO DE uma POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Admitidos os pressupostos gerais e específicos da educação profissional, o que temos a propor em relação à redefinição de uma nova política pública de educação profissional?

As novas propostas em desenvolvimento atendem às demandas de formação dos trabalhadores em termos de elevação de escolaridade e de qualificação profissional? Respondem, prioritariamente, às necessidades dos trabalhadores de uma educação que incorpore valores humanísticos e informações científico-tecnológicas, ou às exigências adaptativas da nova organização do trabalho? Qual a relação público/privado que se estabelece no financiamento com recursos públicos e no estabelecimento de prioridades políticas entre instituições públicas, escolas particulares, empresas, o chamado "terceiro setor"¹¹, entidades representativas e

¹¹Carlos Nelson Coutinho denuncia a artimanha ideológica do pensamento neoliberal ao tentar substituir o conceito gramsciano de "sociedade civil", arena da luta de classes e constitutiva do Estado ampliado, pela noção de "terceiro setor", concebido como algo para além do Estado e do mercado (in: Castanho, 2002).

organizações não-governamentais? Quais são os elementos presentes nas políticas públicas realizadas pelos governos locais (estaduais e municipais), pelos sistemas públicos de emprego, trabalho e renda que podem servir de referência para uma política pública nacional de educação profissional, melhoria da qualidade de vida e cidadania ativa?

Estas não são questões simples e não podem ter respostas de gabinete. Através de suas instituições e dos movimentos sociais organizados, a sociedade brasileira acumulou, na última década, apreciável experiência e reflexão sobre os problemas que envolvem a educação nos seus diversos níveis e modalidades.

A partir dos documentos anteriormente mencionados (nota 1), pretendemos submeter à sua apreciação algumas proposições comuns a todos os níveis de educação profissional, e algumas questões específicas aos seus níveis determinados através do Decreto 2.208/97, níveis básico, técnico e tecnológico (Art. 3º).

4.1. A educação básica e a educação profissional de jovens e adultos

A nova LDB não discrimina as esferas do governo responsáveis pelos programas de educação de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade apropriada e também à educação profissional. Esta omissão na lei tem importância fundamental quando se examina o padrão de escolaridade da população brasileira, particularmente de seus jovens e adultos.

No conjunto, a população brasileira, em 2000, atingiu, aproximadamente, 169,8 milhões de pessoas. Cerca de 61 milhões (35,9%) têm até 17 anos de idade e 37,2 milhões de 18 a 29 anos (21,93%).¹² Do total da população, mais de 22,2 milhões (14%) são analfabetos e 57,64% de homens e mulheres, com mais de 15 anos de idade, têm menos de oito anos de estudo. Outro dado, segundo o Anuário dos Trabalhadores 2000-2001, do DIEESE, informa que 80% da população brasileira tem menos de 11 anos de escolaridade, o que significa que não concluíram a educação básica (fundamental e média), mínimo educacional aceito internacionalmente como referencial de desenvolvimento cultural, inserção social e no mercado de trabalho.

Pelo Censo Escolar de 2002 (dados MEC/INEP), de um total de cerca de 44,3 milhões de alunos atendidos pela escola pública, 36,7 milhões (82,87%) freqüentavam a pré-escola, classes de alfabetização e ensino fundamental e apenas cerca de 7,6 milhões (17,13%) eram atendidos no ensino médio. Comparando-se os 14% de analfabetos e 57,64 com menos de oito anos de estudos, ou 80% da população com menos de 11 anos de escolaridade, pode-se ter uma idéia aproximada do volume de recursos requeridos para universalizar a educação básica pública e gratuita e reverter esse quadro. Isso sem contar a pobreza familiar que dificulta ou impede o acesso e a permanência desses jovens e adultos na escola.¹³

Esses dados exemplificam a prioridade quantitativa, dada pelo governo anterior, ao ensino fundamental de crianças e adolescentes, mas advertem para a necessidade de ampliação da política de educação de jovens e adultos trabalhadores. Pelo mesmo Censo, havia 3,8 milhões de alunos matriculados na educação de jovens e adultos, dos quais 2,8 milhões (74%) no ensino fundamental, em programas, no mais das vezes, precários, destinados aos que não tiveram oportunidade de cursar a escola na idade apropriada. A esse contingente deve-se somar mais 8,4 milhões de jovens e adultos que, pelo Censo de 2001, cursam o ensino fundamental regular e os 4,3 milhões matriculados no ensino médio.

¹²Dados do IBGE, Censo Demográfico. 2000. apud Qualificação, 2002. p. 5 e ss..

O panorama apresentado pelo UNICEF no relatório "Situação da Adolescência Brasileira" (dez. 2002) mostra ainda maior a gravidade da situação do ensino no país: 1,1 milhão (5,2%) de adolescentes entre 12 e 17 anos ainda são analfabetos; apenas 11,2% entre 14 e 15 anos concluíram o ensino fundamental e somente 33% deles, entre 15 e 17 anos estão matriculados no ensino médio.¹⁴

Mesmo os dados sobre educação profissional, relativos a 1999, apesar de expressivos no contexto desta modalidade educacional, mostram-se insuficientes quando vistos no contexto maior da educação. Eram 2 milhões de alunos matriculados, dos quais 644 mil (31%) com menos de 20 anos de idade estavam no nível básico e 716,6 mil (56%) da mesma faixa de idade estavam no nível técnico.

Primeiro coloca-se em questão a qualidade de muitos dos cursos oferecidos no nível básico, como salientamos anteriormente, exemplificando com o PLANFOR que foi o grande programa de governo para a educação profissional que, no período 1996-1998, atendeu cerca de 4,8 milhões de treinandos, com cursos em que a carga média era de 89,4 horas.¹⁵ (UNITRABALHO, 1999, p. 63). Segundo, esses cursos foram, na sua quase totalidade, desarticulados de uma política de articulação com a educação básica.

Terceiro, mas não menos importante, o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN/EJA). Parecer CNE/CEB 11/2000) alerta para a função reparadora da EJA como resgate do direito negado ao acesso à educação escolar, o que contraria a perspectiva da educação compensatória.¹⁶ Destaca-se o fato de, à semelhança da educação infantil e do ensino médio, "(...) a EJA constitui-se em modalidade de educação colocada em segundo plano pelas políticas governamentais atuais, na medida em que não está contemplada pelo FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério)"¹⁷

Diante deste quadro, tanto ao que se refere à cobertura educacional, quanto ao que diz respeito à destinação dos recursos, o que temos a propor?

- (i) A revisão dos marcos legais de modo a contemplar a educação de jovens e adultos como política pública de educação continuada, dentro de um instrumento legal e com destinação orçamentária de recursos.
- (ii) A articulação da educação profissional à educação básica de jovens e adultos trabalhadores com a participação conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego, das Secretarias de Trabalho, de Educação e de Ciência e Tecnologia.

¹³Dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios, PNAD 2001, do Censo Escolar MEC/INEP (apud Qualificação, op. cit., p. 5-6)..

¹⁴ <http://unicef.org.brazil/> e Censo Profissional do INEP de 1999 (apud op. cit.)

¹⁵ Unitrabalho, 1999. p. 63.

¹⁶ O Diretor do Departamento de Qualificação Profissional, Almerico Lima, "Ressalta a necessidade da criação de mecanismos para viabilizar a recuperação da escolaridade. Nessa direção, aponta modificações na estrutura de gestão do PLANFOR (...)" (Audiências. 2003. p. 4).

¹⁷ (Qualificação, op. cit., p. 8). "Além de não garantir nem o desenvolvimento, nem a melhoria do ensino fundamental, pela sua lógica de redistribuição dos recursos com base no número de matrículas existentes, o FUNDEF contribui para enfraquecer e desarticular o sistema de ensino, uma vez que, segundo a Lei 9.424/96, as matrículas de educação infantil, de jovens e adultos (supletivo) e do ensino médio não são consideradas para efeito de redistribuição de recursos" (Davies, 1999, p. 17).

4.2. A educação profissional como uma política pública e o papel do Estado

Se a educação profissional é parte do processo integral de formação dos trabalhadores, entendemos que ela deve ser pública. Isso não significa exclusividade na sua execução por parte do Estado. Diferentes sujeitos sociais têm interesses específicos na formação para o trabalho. Além dos trabalhadores, que deveriam ser os principais sujeitos envolvidos na concepção e planejamento da educação profissional, os sindicatos, os empresários, a iniciativa privada em matéria educacional, o segmento comunitário (associações de moradores, associações religiosas e beneficentes, organizações não-governamentais) são outros tantos sujeitos interessados.

Se o Estado está longe de ser o único responsável por sua execução, a concepção, acompanhamento e controle da educação profissional deve ser objeto de uma política pública, sujeita à deliberação do legislativo, dotada de recursos orçamentários e garantia de continuidade de formação, integrando a educação básica e conhecimentos específicos para o exercício profissional.

Na política de governo que orientou a educação profissional na segunda metade da década passada, alguns fatos devem ser considerados. Primeiro, que foi uma política voltada para atenuar as conseqüências da reestruturação produtiva e do desemprego que acompanhou a nova gestão da força de trabalho. Segundo, ampliou o espectro de entidades e instituições privadas que foram contempladas com recursos públicos para as ações de educação profissional. Terceiro, fomentou a privatização progressiva de instituições públicas, como os CEFETs e as escolas técnicas. Quarto, não obstante isso, gerou um tipo de avanço na mobilização de setores organizados da sociedade civil, no sentido do reconhecimento da necessidade do aumento do nível de escolaridade dos trabalhadores e de sua educação profissional. Quinto, propiciou a realização de experiências bem sucedidas.

No entanto, em aspectos particulares desse processo, essa política foi conduzida no sentido de desobrigar progressivamente o Estado dessa responsabilidade, além de gerar outros problemas através da reforma imposta ao ensino médio técnico federal, com desdobramentos nos sistemas estaduais. Os instrumentos normativos básicos da reforma de ensino e da educação profissional (Lei nº 9.394/96, Decreto nº 2.208/97, Portaria nº 646/97 e Portaria nº 1.005/97) que conduziram à concepção atual de educação profissional no âmbito do Ministério da Educação, e à implementação do PLANFOR, no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego, conduziram a mudanças não apenas na retórica dos benefícios no âmbito da chamada empregabilidade,¹⁸ mas também na orientação das políticas educacionais e nas práticas escolares.

como política educacional, o Decreto 2.208/97 buscou reforçar a dualidade intrínseca à formação geral e à formação específica, profissional. Ao mesmo tempo em que, por essa desvinculação, orientou a desescolarização do ensino técnico com vistas à maior aproximação com as necessidades de formação de mão-de-obra especializada para as empresas.

Aprofundou, pois, a antinomia entre formação geral e formação técnica, dificultando, senão impedindo, a construção de uma educação politécnica ampla, afim com as propostas de uma cidadania ativa. Conferiu-se à educação profissional o mesmo significado positivo atribuído à educação escolar e reduziu-se a compreensão da educação como um bem que conduz não

¹⁸“Não se pode confundir o papel da educação, da formação e da qualificação no processo social e produtivo (...) com a idéia de que se há pessoas desempregadas é porque se formaram, se educaram ou se requalificaram mal” (Frigotto, 1997. p. 63).

apenas ao domínio instrumental das técnicas, mas à sua compreensão e de outros conhecimentos que permitem a leitura do mundo do qual os seres humanos fazem parte. Discurso e política contribuíram para uma redefinição polêmica das atribuições da educação escolar.

Observa-se, também, na última década, que houve o consentimento ativo das autoridades governamentais aos princípios dos organismos internacionais (Banco Mundial - BIRD e Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID) para as reformas educativas dos países que dependem de seus recursos. O "novo" consistiu na adequação direta dos conceitos e objetivos educacionais às necessidades econômicas. Para tanto, a redefinição das atribuições do Estado e a revisão dos parâmetros e prioridades da despesa pública se fizeram necessárias, orientando a diversificação da oferta educativa com a preocupação de obter maior eficiência no gasto social.

Neste sentido, buscou-se reduzir o papel do Estado, propôs-se a aproximação mais estreita do ensino às necessidades do mercado de trabalho, da empresa com a escola, o envolvimento ampliado do empresariado tanto nos rumos como no financiamento da educação básica (fundamental e média) e profissional. Prevaleceu a idéia das escolas se ajustarem ao mercado, montando o currículo não mais a partir das disciplinas de formação geral mas segundo o perfil ocupacional e as demandas de competências do mercado de trabalho.¹⁹

A orientação do MEC em reproduzir a linha economicista, ao determinar a ocupação da capacidade instalada nos CEFETs liberada pela extinção de 50% das vagas existentes pelo atendimento às demandas por qualificação e re-qualificação profissional da população adulta de baixa escolaridade, desempregados, jovens com a escolaridade defasada ou em situação de risco social, por meio de cursos de curta duração (educação profissional básica), não articulados à educação básica (fundamental e média), agravou ainda mais a situação, a alfabetização e da educação de jovens e adultos de baixa escolaridade, colocada em segundo plano, como vimos anteriormente (3. a).

O problema da proposta de currículos baseados em cursos modulares não reside apenas em serem cursos de curta duração. Identifica-se aí a ausência de um plano de formação continuada que organize estes cursos de curta, média e longa duração em módulos seqüenciais e flexíveis, que constituam itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações pertencentes aos diferentes setores da economia.

Para sua apreciação, apresentamos algumas proposições com vistas a um encaminhamento político e jurídico-normativo.

- (i) O reexame da nomenclatura do "nível básico" de educação profissional que, além da ambigüidade do termo educação profissional, discutido acima (item 1.), confunde-se com educação básica, isto é, seu significado valoriza-se diante do sentido ampliado do termo educação básica (fundamental e média).
- (ii) O reexame do nível básico da educação profissional de modo a prevenir o aligeiramento da formação oferecida através de cursos segmentados e de cargas horárias mínimas e insuficientes, de modo a superar a aprendizagem restrita a uma tarefa específica amparada no mito da empregabilidade.
- (iii) Elaborar planos de formação continuada que organizem os cursos de curta, média e longa duração em módulos seqüenciais e flexíveis, que constituam itinerários formativos

⁰ Qualificação. 2.202. p. 9-10.

correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações, articulados a uma sistemática de certificação que favoreça a mobilidade e o desenvolvimento profissional.

4.3. A educação profissional e a educação tecnológica

No atual quadro da concorrência intercapitalista, a nova base técnico-científica dos processos produtivos exige que as empresas intensifiquem o processo de trabalho, elevando a produtividade dos trabalhadores. Isso deve ocorrer pela aquisição de novos conhecimentos técnicos e de habilidades, atitudes e comportamentos ou competências²⁰ que induzam à iniciativa, gestão dos processos, capacidade de agir em situações imprevistas e de modo cooperativo.²¹ Mas esses requerimentos devem ser desenvolvidos circunscritos na justa medida de sua funcionalidade à produção de melhor qualidade, menor custo e maior competitividade.

Além disso, o modelo da competência surge no mesmo quadro da reestruturação produtiva e das novas formas de organização do trabalho, carregado de forte ideologização onde os interesses da empresa são mostrados como interesse dos trabalhadores, inclusive com benefícios assistenciais e, nas grandes empresas, com pressões contra a atividade organizativa sindical. Esses objetivos, aceitos no âmbito da reprodução e valorização ampliada do capital e no contexto dos treinamentos operacionais, contrariam intrinsecamente os processos formativos a serem desenvolvidos nos sistemas educacionais. A urgência e a funcionalidade da produção capitalista contrastam com o tempo exigido para a formação humana, que é um tempo de reflexão sobre os problemas e de amadurecimento sobre seus possíveis encaminhamentos.

Mas essa distinção teórica não elide as dificuldades de equacionar a prática de educar e de preparar para o trabalho nos CEFETs e nas escolas técnicas (industriais ou agrícolas), diante da complexificação da base científica e tecnológica do trabalho. De um lado, surgem propostas educativas que se baseiam na crescente especialização pela formação de novas disciplinas para cada conjunto de conteúdos e técnicas. Por outro, observa-se o fortalecimento do caráter psicologizante dos currículos, com destaque para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos condizentes com as necessidades da produção. Acrescente-se a isso o quadro de desemprego crescente e de precarização dos vínculos de trabalho que atinge jovens e adultos trabalhadores.

O percurso das iniciativas destinadas a tentar equacionar a questão da educação tecnológica não está isento dessa contradição. Persiste a dicotomia entre o pensar e o fazer que caracteriza o ensino profissional e técnico no Brasil, desde seus primórdios. A trajetória da educação tecnológica se inicia com a autorização a algumas escolas técnicas (Decreto nº 547/69) para formar técnicos de nível superior de uma nova modalidade de engenharia, os engenheiros de operação, em decorrência da reforma instituída pela Lei nº 5.540/61 que propiciou a criação de cursos superiores de curta duração. Os engenheiros de operação viriam atuar na indústria, de modo a atender às crescentes necessidades do desenvolvimento industrial do país.

Nos anos 70, esse curso é extinto (Resolução CFE nº 5/77), os cursos em andamento são convertidos em cursos de tecnólogos ou em habilitação em cursos de formação de Engenharia (plena). Algumas escolas técnicas federais (Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná) são

²⁰ Para uma discussão exaustiva e aprofundada da questão no âmbito do ensino médio, ver Ramos, 2001.

²¹ O CINTERFOR registra três tipos de competências: Básicas, adquiridas na Educação Básica (Matemáticas, Linguagem, Escrita, Física); Genéricas (desempenhos comuns a diferentes ocupações); e Específicas (conhecimentos técnicos de uma ocupação específica) (CINTERFOR, s.d., p. 9).

transformadas em centros federais de tecnologia, podendo ministrar cursos de graduação em diversas áreas tecnológicas e de formação de professores para as disciplinas técnicas, além de mestrado e doutorado.

como vimos, no ensino de nível técnico, o Decreto 2.208/97 desmontou o ensino integrado e implantou os cursos em concomitância interna ou externa (para quem está cursando o nível médio na mesma ou em outra instituição) e os sequenciais ou pós-médios (para quem já tem o nível médio), além dos cursos de nível básico (sem exigência de escolaridade). Essa aparente "otimização" introduzida pela Reforma tem tido uma avaliação polêmica no depoimento de dirigentes dos CEFETs.²² De outra parte, não está equacionada satisfatoriamente em que consiste a educação tecnológica no nível técnico de educação profissional. como se articulam, em termos de currículos e programas, os fundamentos científico-tecnológicos do conhecimento teórico e do aprendizado prático ou instrumental?

como subsídio ao amadurecimento desta questão, reiteramos algumas proposições elaboradas em fóruns coletivos:

- (i) Considerando que a educação é um processo de formação social e que a educação de nível médio (e superior) deve preparar para o mundo do trabalho, cumpre distinguir o mundo do trabalho no seu sentido histórico-social, que implica o conhecimento científico-tecnológico, mas que se distingue dos fins e objetivos do mercado de trabalho.
- (ii) A formação politécnica (científico-tecnológica e histórico-social) deve propiciar ao jovem educação profissional que o leve a dominar as diferentes modalidades de conhecimentos e práticas requeridas pelas atividades produtivas, a fazer a leitura da realidade econômico-política e das relações de trabalho e a participar ativamente na vida social.
- (iii) O significado e a prática da educação tecnológica devem ser objeto de estudo e discussão em profundidade com vistas a gerar procedimentos pedagógicos afins com esta concepção alargada da educação técnica.

4.4. A educação profissional e a certificação de conhecimentos e de competências²³

O termo competência designa qualidade de quem é capaz de aprender, julgar ou resolver certo assunto, ter capacidade para fazer algo, ter habilidade, aptidão, idoneidade. Mas significa, também, oposição, contenda, disputa. Todos esses significados estão, de certa forma, presentes no chamado modelo da competência. Este não é originário do campo da educação, mas dos negócios, do mundo empresarial, no contexto da crise do modelo taylorista e fordista, mundialização da economia, aumento da competição nos mercados, exigência de maior qualidade dos produtos, redução de custos e flexibilização da produção e dos vínculos de trabalho.

²² A brusca redução de vagas para o ensino médio reforça ainda mais a exclusão social em um país onde esse nível de ensino ainda atende apenas cerca de 25% da faixa de jovens entre 15 e 18 anos. A ênfase na concomitância externa precariza a formação profissional porque impossibilita articular os conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais. como consequência da reforma, o CEFET-MG sinaliza um aumento vultoso da evasão escolar da instituição, cerca de 25% a 50% em alguns cursos (SIND-CEFET-MG E SIND-CEFET-PR, 2000. p. 5).

²³ Ver sobre a questão: Moraes et al., 2003; Machado, 12003]; Ramos, [2003].

As empresas passam a valorizar as conquistas individuais da formação, sobretudo escolar em função de suas necessidades. A aprendizagem é orientada para a ação, e a avaliação das competências baseia-se em resultados observáveis e verificáveis, segundo uma performance individual. No limite acritico dessa ideologia, a educação deveria se adequar às demandas do mercado, às exigências particulares das empresas.

Além de incorporado pelas agências de formação diretamente ligadas aos setores produtivos, como SENAI, SENAC, o discurso da competência foi veiculado em documentos governamentais e orientou reformas de ensino do Ministério da Educação (MEC) e programas do Ministério do Trabalho (MTE). Na área da educação, o Decreto nº 2.208 determinou seu uso nos currículos do ensino técnico.²⁴

A certificação de competências é um processo em curso nos países europeus e nos EUA desde os anos 80. No Brasil e em outros países da América Latina, é um processo mais recente. Foi introduzido por empresários e pelos governos, estimulados pelos organismos internacionais, acompanhando os processos de reconversão produtiva, em relação ao desempenho profissional, especialmente em atividades altamente especializadas (solda de navios, de aviões, por exemplo). Também está em curso um processo de estudos sobre a identificação de riscos de segurança do trabalho em áreas industriais especializadas (petróleo, petroquímica, naval, aviação) que enfrenta muitas dificuldades de ordem teórica e operacional.²⁵

A certificação de conhecimentos é mais abrangente e extrapola o âmbito dos interesses mais específicos da empresa que busca, com prioridade, o reconhecimento do padrão de qualidade de seus produtos. Ao trabalhador também pode interessar certificar certos conhecimentos e habilidades ou competências para fins de habilitar-se para o mercado de trabalho. Mas as competências se reduzem a uma parte dos atributos do trabalhador, não incluindo dimensões culturais e cognitivas fundamentais à avaliação das potencialidades dos sujeitos.

Esta apresentação breve dos aspectos mais gerais que envolvem a certificação de conhecimentos ou de competências coloca as últimas em posição polêmica, se pensarmos na sua extensão ao conjunto dos processos educativos. Ideologicamente, subentende-se que todos os conhecimentos adquirem validade mediante sua adequação ao desenvolvimento de qualidades específicas para o mercado de trabalho. O que, evidentemente, não se aplica ao conceito de educação politécnica ou científico-tecnológica e histórico-social que defendemos ao longo deste documento. Mas ainda cabe a pergunta: aplica-se a alguma área ou momento da educação de nível básico, técnico ou tecnológico?

Diante do exposto, submetemos à sua apreciação algumas proposições:

- (i) A certificação de conhecimentos é uma área de estudos e de procedimentos necessários a desenvolver.
- (ii) Os conteúdos a serem atribuídos à certificação de conhecimentos devem responder também aos interesses dos trabalhadores, enquanto expressão de uma relação social.

²⁴ "Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores" (Decreto nº 2.208/97, Caput do Art. 7-).

²⁵ "No Brasil, órgãos como o INMETRO. (NIE - DINQP - 014. 1988 - critérios para credenciamento de organismos de certificação de pessoal) a ABENDE, a ABRAMAN. a FUND ACENTRO (riscos e higiene do trabalho), a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), o PBQP (Programa Brasileiro de Produtividade e Qualidade), também estão empenhados em certificar a qualidade do pessoal" (Brigido, 2000, p. 26).

Devem ser objeto de fóruns de negociação coletiva, onde acordos coletivos devem normalizar a classificação profissional, os níveis, a validação das competências e o processo de sua certificação com relação a critérios de inserção, de promoção, de mobilidade profissional e de formação continuada.

- (iii) Defendemos a realização da análise crítica do uso generalizado do modelo da competência na educação, que introduz um viés na compreensão do significado da educação e da certificação profissional e de conhecimentos porque reduz um processo complexo de formação humana a um de seus aspectos específicos, a demonstração de conhecimentos considerados úteis e práticos.
- (iv) A implementação da certificação profissional e de conhecimentos não é uma tarefa exclusiva da escola, mas docentes e estudantes jovens e adultos trabalhadores devem ser formados para compreender os modelos em curso e ter critérios para analisar sua aplicação e conseqüências nas relações de trabalho.

4.5. Gestão democrática da educação profissional

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública defende a gestão democrática da educação prevendo a organização do Plano Nacional da Educação e de conselhos democráticos nas diversas instâncias do sistema nacional de educação e o debate participativo sobre as prioridades para a área. Seu entendimento é que a gestão democrática se fundamenta na "constituição de um espaço público de direito que deve promover condições de igualdade, criar um ambiente de trabalho saudável que vise à superação de um sistema educacional seletivo e excludente"²⁶

A esta declaração de princípio, acrescentamos que a democracia é uma questão de forma, de método e de conteúdo.²⁷ É uma questão de método porque recusa toda forma de autoritarismo, sabendo que o método democrático constrói regras através do conflito, do dissenso, do reconhecimento de alteridades, onde ganham relevância os sujeitos coletivos, que abrem espaço para a relevância dos indivíduos e suas necessidades. Não se trata apenas de consulta ou de participacionismos. O método se constrói através de toda uma cadeia extensa de relações sociais.

É uma questão de forma no sentido da ampliação e da consolidação de uma esfera pública como condição *sine qua non* da democracia. No Brasil, a esfera pública é sempre truncada, inacabada. A ausência de sujeitos coletivos no enorme mercado informal de trabalho é uma das fragilidades democráticas sobre o qual se apoia essa sociabilidade privada. A constituição de uma esfera pública não se faz por decreto, mas pela complexidade da sociedade e pela constituição de fortes sujeitos coletivos na interlocução política.

É uma questão de conteúdo no sentido de que da combinação entre método democrático e a constituição de uma esfera pública emerge a questão da igualdade de direitos e de igualdade de condições. A igualdade aparece como uma necessidade histórica de avanço democrático.

Desta concepção podemos concluir que a gestão democrática não constitui em fim em si mesma, mas em uma das estratégias de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sociais. Daí porque a gestão democrática está longe dos conselhos constituídos

²⁶ Fórum. 2003, p. 8.
"Oliveira. 1991.

a partir de interesses particulares de grupos e de classes. Sua implantação exige o enfrentamento das distorções sociais presentes na legislação e nas práticas educacionais vigentes.

Diante desta questões gerais sobre a gestão democrática, cabe perguntar: são democráticos os processos em curso na sociedade e nas instituições educacionais? Esgotam-se no formalismo representativo ou contêm elementos de construção de uma cadeia de relações deliberativas e emancipadoras? como se constituem os fóruns deliberativos em relação à educação profissional?

Submetemos à sua apreciação as seguintes proposições:

- (i) Reavaliar os mecanismos autoritários estabelecidos nas escolas e entre as escolas e o governo dentro dos marcos legais e administrativos da Reforma.
- (ii) Democratizar o espaço escolar e a cadeia de relações nele estabelecidas.

4.6. Educação Profissional: financiamento, competências e responsabilidades

A quem compete a responsabilidade pela Educação Profissional quanto ao financiamento e quanto à execução? A esfera federal, à esfera estadual, à privada ou à comunitária?

Estas questões não podem ser examinadas fora da lei que normatiza o sistema e os subsistemas de ensino e sem considerar alguns aspectos de sua implementação. A LDB de 1997 determina que "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino" (Constituição de 1988, Art. 211). Além de organizar o sistema federal de ensino do Distrito Federal e dos Territórios, a União compromete-se a financiar as instituições públicas federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva, "(...) de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios" (Op. Cit., par. 1º).

Explicita-se que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil e os Estados e o Distrito Federal no ensino fundamental e médio (par. 2º e 3º), definindo a colaboração recíproca entre esses poderes (par. 4º) para assegurar a universalização do ensino obrigatório, o ensino fundamental, o único ao qual se prevê gratuidade (Art. 208). Pelo Inciso. I do mesmo artigo, a lei prevê "(...) a progressiva universalização do ensino médio gratuito" e não a gratuidade. O que constitui um precedente legal para a progressiva redução das vagas para o ensino médio que veio a ocorrer nas instituições federais de ensino, determinada pela Portaria nº 646/97.

A lei permitiu, na sua sutileza, e a política articulou, na sua astúcia, outras medidas de lei e providências que colocaram grandes dificuldades ao projeto reivindicado pela sociedade civil organizada, o ensino médio gratuito e a educação continuada de jovens e adultos trabalhadores - algumas das bandeiras de luta dos anos 80 na Constituinte e do projeto de LDB que antecedeu a atual lei.

A co-responsabilidade dos poderes pelos diversos níveis de ensino é uma determinação positiva. Mas é preciso refletir sobre o conjunto das leis e políticas que ampliam ou restringem a intenção da lei. A análise feita pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (Fórum, 2000) registra que o tamanho do Estado brasileiro em relação ao PIB é de 30% para as políticas de reprodução do capital (incremento econômico) ou para a reprodução da força de trabalho (políticas sociais compensatórias). A parcela de arrecadação de impostos (excluindo outras contribuições e taxas) à Educação é de, no mínimo, 18% na União, 25% nos Estados, Distrito Federal e Municípios.

com a criação do Fundo de Estabilidade Fiscal (FEF), em 1997, cerca de 20% dos recursos que iriam para a União são por ela transferidos aos Estados (via Fundo de Participação dos Estados - FPE) e Municípios (via Fundo de Participação dos Municípios (FPM), são "contingenciados", incluindo os da Educação. Isto determina um déficit anual de 3,5% dos recursos somente na esfera da União.²⁸

A desoneração das exportações (ICMS - Exportações, Lei Kandir), também tem conseqüências deficitárias nos estados e municípios exportadores, além das práticas tradicionais de sonegação, isenção fiscal, renúncia fiscal, anistias de multas etc.

Considerando as precárias condições de vida da população trabalhadora do país, o nível escolar alcançado está muito dependente da renda familiar, seja no acesso ao sistema educacional, seja para a permanência na escola. Neste sentido, o padrão de investimentos na educação dá outra dimensão à lei, a dimensão da realidade social. O Fórum ainda apresenta um estudo da UNESCO em que a média de gastos públicos de diversos países, em educação, é de 1,3 enquanto que a média brasileira é de 0,2 (op.cit., p. 8-9).

um outro agravante do percurso da lei está na Lei de Responsabilidade Fiscal, que levou a uma série de "(...) restrições ao financiamento da educação pública, ao mesmo tempo que toma uma série de medidas que favorecem a iniciativa privada". Os vetos presidenciais à Lei nº 10.172/2001 (o Plano Nacional da Educação do governo) incidiram sobre o financiamento estatal da educação, em especial sobre a destinação de 7% do PIB para a educação pública.²⁹ Na Lei nº 9.424/96 (FUNDEF), o veto presidencial incidiu sobre a inclusão de alunos de suplicia presencial ao se estabelecer o valor aluno-ano, o que foi revertido, posteriormente, com outras medidas.³⁰

A linguagem sutil da lei no que respeita à indicação negativa de financiamento do ensino médio público contrasta com a clareza da lei no que concerne à educação profissional nível básico: "As instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público (...)". De outra parte, a Lei sinaliza positivamente quando continua "(...) que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas de educação básica, assim como a trabalhadores de qualquer nível de escolaridade" (Decr. nº 2.208/97, Art. 4º, par. 1º).

²⁸Davies (op. cit.) sinaliza as dificuldades na desagregação dos dados de financiamento da educação nos estados e municípios, tomando como exemplo o Estado do Rio de Janeiro.

²⁹ O Fórum (2002, p. 36) destaca que o salto da dívida pública de 86 bilhões de reais em 1995 para 698 bilhões em 2000 (Fonte: STN/MF) A Lei "desvia a atenção do verdadeiro propósito de serviço irrestrito ao pagamento dos juros e amortização da dívida decorrente congelamento dos gastos sociais" (Miranda, 2000)..

³⁰ O veto atingiu, particularmente, a educação fundamental de jovens e adultos e provocou, nas escolas, a criação de mecanismos alternativos para a inclusão desses alunos. A partir de 2001, o Ministério da Educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), levando em conta "a necessidade de contribuir para a educação de jovens e adultos" (Resolução FNDE-CD 12 de 26 de abril de 2001), decide oferecer "assistência financeira suplementar a projetos educacionais no âmbito da Educação de Jovens e Adultos" (op. cit.). Inicia-se, então o Programa Recomeço - Programa Supletivo de Qualidade atendendo, prioritariamente, a municípios do Norte e do Nordeste com índice de Desenvolvimento Humano (IDH) menor ou igual a 0,5, integrantes do Projeto Alvorada. A partir de 2003, o Programa Recomeço é substituído pelo Programa de Apoio a Estados e Municípios para Educação Fundamental de Jovens e Adultos (Resolução FNDE-CD 05, de 2 de abril de 2003). Ambos os programas são voltados para os cursos supletivos presenciais com avaliação no processo. Segundo a Resolução de 2003, o acompanhamento e o controle da transferência e da aplicação dos recursos, bem como o recebimento e a emissão de parecer sua utilização pelo órgão executor, são de competência do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (CACS-FUNDEF) (Rummert. 2002, dados ampliados).

O documento de Santo André tem uma análise incisiva sobre o uso de recursos públicos na educação profissional (Qualificação, op. cit.). Os recursos do Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR) são dirigidos a todos os estados da federação e aos municípios através das Secretarias de Trabalho, com a participação das Comissões de Emprego que aprovam projetos públicos, privados e comunitários (associações, organizações não-governamentais), e outros aprovados diretamente pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho e Emprego.

Não obstante as proposições do discurso governamental, uma avaliação dos recursos públicos destinados à formação e re-qualificação profissional indica que os trabalhadores não participam ativamente das instâncias de deliberação do PLANFOR, apesar de estarem representados no Conselho Deliberativo do FAT (CODEFAT) e de ter sido um avanço a implantação das Comissões Estaduais e Municipais de Emprego.

Mas há outra fonte de recursos considerável para a formação profissional no país, bem superior aos recursos destinados pelo FAT. São aqueles destinados às confederações empresariais, ao Sistema "S" para formação profissional no país.³¹ Os dados de 1998, quando o PLANFOR recebeu mais recursos, 397 milhões de reais, são quase 12 vezes menores em relação aos recursos destinados ao Sistema "S" que alcançaram 4,350 bilhões (op. cit., p. 17).

Também é exemplar a atuação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP, Portaria MEC nº 1.005/97), que alicerçou a expansão do ensino técnico público e privado, dispondo de US\$ 500 milhões (US\$ 250 milhões do BID, US\$ 125 milhões do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT e US\$ 125 milhões provenientes de recursos orçamentários do governo federal). Suas instruções normativas para a realização de convênios não contemplaram o financiamento da articulação das ações de educação profissional com ações de elevação de escolaridade e de educação básica. Foi previsto, apenas, o financiamento para infra-estrutura, construção e reforma de prédios, montagem de laboratórios, capacitação de profissionais da educação profissional e consultorias. Não se previu a constituição de uma outra política de financiamento que contemplasse a manutenção permanente das atividades educativas, o que pode estar significando a transferência dessa responsabilidade para a iniciativa privada. Acrescente-se que, nas escolas técnicas federais, a restrição inicial de 50% das vagas destinadas ao ensino médio em 1997, deveria ser progressiva anualmente, até a extinção completa das vagas nesse nível de ensino. Esta foi imposta como uma medida de controle na concessão de recursos pelo PROEP.

Quando falamos na educação pública, privada e comunitária, quais as fontes de recursos públicos utilizadas? A quais instituições o Poder Público tem financiado os cursos? Que cursos são esses? Qual sua relação com as possibilidades locais de trabalho e emprego? Que alunos e quantos alunos terão sido atendidos? como terão respondido à necessidade de elevação de escolaridade dos alunos, inclusive para acompanhar as noções elementares de uma iniciação

³¹Cury (2002) registra que o Brasil conta com 3.948 instituições que oferecem educação profissional, sendo 2.034 de nível básico, 2.216 de nível técnico e 258 de nível tecnológico. As instituições podem oferecer cursos em mais de um nível. No nível técnico, oferecem 5.018 cursos e 716.652 matrículas, assim distribuídos: o sistema federal tem 150 estabelecimentos, 594 cursos e 101.001 (14,09%) matrículas; os sistemas estaduais têm 800 estabelecimentos, oferecem 1.448 cursos e 265.772 (37,08%) matrículas; os sistemas municipais têm 342 estabelecimentos, oferecem 268 cursos e 37.150 (5,18%) matrículas; e as redes privadas têm 2.656 estabelecimentos, oferecem 2.708 cursos e 312.729 (43,64%) matrículas; da rede privada, 409 estabelecimentos pertencem ao Sistema "S" que oferece 498 cursos e 48.296 matrículas (15,44% ou 6,74% do total geral) (p. 26-7. estatísticas do INEP/MEC).

profissional ou a níveis mais altos de exigência de uma especialidade? como tem sido o acompanhamento desses cursos, de sua qualidade, do uso dos recursos, da trajetória dos alunos?

São muitas perguntas e são cruciais para a definição da educação profissional como uma política pública que contemple as diversas instâncias do Estado e da sociedade civil. Assim, levamos à sua reflexão as seguintes propostas:

- (i) Proceder ao levantamento das fontes de recursos e de sua utilização e dar transparência à sociedade sobre a disponibilidade do montante deles para educação profissional, assim como sobre sua previsão orçamentária - Orçamento da União, FAT, PROEP, Sistema S, outras fontes e incentivos.
- (ii) Estabelecer uma política de gestão democrática dos recursos públicos destinados à educação profissional. (iii) Criar fóruns estaduais de orçamento público nos diversos estados e municípios para avaliar e decidir sobre a aplicação dos recursos em educação profissional e geração de trabalho e renda. (iv) Estabelecer mecanismos de acompanhamento na aplicação dos recursos públicos nas diversas instâncias do poder público, nas instituições privadas e nas comunitárias. (v) Enfrentar a privatização do espaço público que opera através de diferentes mecanismos - fundações, terceirizações, parcerias, introdução de taxas no ensino público, precarização das condições de trabalho. (vi) Mobilizar esforços para a criação de um Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional (FUNDEP). (vii) Promover estudos de implantação e implementação de um Comitê Nacional Coordenador de Políticas para a Educação Profissional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIÊNCIAS no Ministério da Educação e no Ministério do Trabalho e Emprego - Data; 06/02/2003 - Brasília. Relatório. Mimeo. BRASIL. MT.SEFOR. PLANFOR - Plano Nacional de Educação Profissional. Avanço conceituai. Termos de referência. Brasília: FAT/CODEFAT, fevereiro de 1997.
- BRASIL. MEC. SEMTEC.PROEP. *Educação profissional*. Legislação básica. 5a. ed. Brasília; MEC, jan. 2001
- BRASIL. MPOG. SPIE.IPEA. Subsídios para discussão dos desafios das orientações estratégicas de governo do Plano Plurianual 2004-2007. Versão para discussão na reunião de trabalho dos dias 2, 3 e 4 de abril de 2003. S.1., 02-04-2003. Mimeo. BRIGIDO, Raimundo Vossio. Avanço conceituai e metodológico da formação profissional no campo da diversidade no trabalho e da certificação profissional. In: CREA-RJ. *Certificação profissional do CREA-RJ*. Seminário Interno Rio de Janeiro: CREA-RJ, agosto 2000.
- BUARQUE, Cristóvão. uma escola do tamanho do Brasil. S.I., s.d.. Mimeo. CAMINHOS para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema nacional de formação profissional continuada - Proposições. Niterói: Projeto Integrado UFF-CNPq, dezembro de 2002.

CASTANHO, Carlos. *Terceiro setor e questão social*. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002. CINTERFOR. De la certificación laboral a la certificación de competencias. Workshop sobre certificación de competencias. OIT-Brasília-San Pablo, s.d.. CONCEFET. A reforma da educação brasileira nas instituições de educação tecnológica. Brasília, abril de 2003. Mimeo. CURY, Carlos R. J. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar et al. (orgs.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002. DAVIES, Nicholas. *O FUNDEF e o orçamento da educação*. Desvendando a caixa preta. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999. FÓRUM Nacional em Defesa da Escola Pública. Financiamento da educação nacional. In: _____ . *Educação, democracia e qualidade social*. Caderno do III CONED, Porto Alegre, 2-5 de dez. de 1999. Brasília, nov. 2000.

_____. *Educação, democracia e qualidade social*. Programação. Eixos temáticos. 4^o Congresso Nacional de Educação. São Paulo, 23 a 26 de abril de 2002. São Paulo, 2002.

_____. Propostas emergenciais para mudanças na educação brasileira. Seminário de trabalho: "Reafirmando proposta para a educação brasileira". Brasília-DF, 18 a 21 de abril de 2003. FRANCO, Maria Ciavatta. Qualificação, formação ou educação profissional? Pensando além da semântica. *Contexto & Educação*, Revista de Educación en América Latina y el Caribe, UNIJUÍ, 13(51):67-86, jul./set. 1998. FRIGOTTO, Gaudêncio. In: Alípio Casali et al. (orgs.) *Empregabilidade e educação*. Novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC/RHODIA, 1997. FURTADO, Celso. *Capitalismo global*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. MACHADO, Lucilia. Texto III. Implicações da Institucionalização da Noção de Competências. [Brasília, 2003], mimeo. MIRANDA, Sérgio. *A verdadeira face da Lei de Responsabilidade Fiscal*. Brasília/DF: Gráfica do Congresso Nacional, 2000. MORAES, Carmen et al. Texto I (Geral). Sobre o documento em discussão no Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica "Organização de um Sistema Nacional de Certificação Profissional baseada em Competências"(SNCP). São Paulo, 28/05/03, mimeo. OLIVEIRA, Francisco de. uma alternativa democrática ao neoliberalismo. In: WEFFORT, Francisco et al. *A democracia como proposta*. Rio de Janeiro: IBASE, 1991. LOPES NETO, Sebastião. Contribuição ao CONED. Mecanismo de controle social das políticas: as propostas de "Centro Público de Formação Profissional" e gestão pública do Sistema São Paulo: CUT Nacional, s.d.. Mimeo. QUALIFICAÇÃO profissional como política pública. Sugestões para o novo governo. Santo André: Secretaria de Educação e Formação Profissional da Prefeitura de Santo André/FEUSP/IIEP, dezembro de 2002. PROGRAMA de Governo 2002. um Brasil para todos. Partido dos trabalhadores. Diretório Nacional. S. 1., 2002.

PRONUNCIAMENTO conjunto das entidades ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor ao Presidente eleito Luiz Inácio da Silva. Niterói: novembro de 2002. PROPOSTA de complementação ao Caderno 2 da ANDES-SN referente à educação tecnológica. Texto documento. S. L., s.d., Mimeo. RAMOS, Marise N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A avaliação baseada em competências; uma questão ainda insolúvel ou um desafio a ser enfrentado? [Brasília, 2003], Mimeo. RUMMERT, Sonia M.. Jovens e adultos trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. SINDCEFET-MG. A formação profissional em questão. Contribuição para a formulação de uma política de ensino profissional. Texto de apoio. Juiz de Fora, 2000. Mimeo.

_____. SINDCEFET-PR. Proposta de complementação ao Caderno 2 do ANDES-SN referente à educação tecnológica. Brasília, 2000. Mimeo. SINTEPS-CEETEPS. Projeto de ensino técnico/tecnológico. Contribuição ao II Encontro Nacional sobre Educação Técnico-Tecnológica. Niterói: SINTEPS-CEETEPS, dezembro de 2002. Mimeo. TREIN, Eunice. Projetos de desenvolvimento em disputa. Reflexões sobre a questão ambiental e os limites do modelo fordista de produção. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, Maria (orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

UNITRABALHO. SERT-SP. *Relatório Final PEQ-98*. CD-ROM.

_____. *Relatório de avaliação comparativa dos PEQs - 1996 a 1998*. Versão Preliminar. Parte I. São Carlos: FAI-UFSCar, 1999. UNIVERSIDADE Federal Fluminense.

Formação humana e profissional nos cursos de graduação na UFF - a participação da Faculdade de Educação. Niterói: UFF, s.d.. Mimeo.

Relatório Final
O grande coletivo.
seus consensos e dissonâncias



Introdução

"O método democrático recusa diktate. Ao contrário, o método democrático constrói regras através do conflito, do reconhecimento das alteridades, da relevância dos sujeitos coletivos, que abrem o espaço para a relevância do indivíduo" (F. Oliveira).

Este Relatório foi consolidado a partir do trabalho elaborado pelo Relator de cada um dos Grupos de Trabalho. O documento-base do Seminário é uma tomada de posição teórica, ética e política. Este Relatório é um documento que registra o embate sobre o primeiro, a partir dos estilhaços ordenados depois da discussão. É desnecessário dizer como os Relatórios individuais dos GTs vão além do que se pôde apresentar neste documento final, quanto aos muitos e complexos problemas da Educação Profissional, à riqueza de aportes trazidos e discutidos pelos participantes.

O que se tentou resgatar são as questões recorrentes e sua argumentação, tanto em termos dos consensos gerados, quanto em termos dos dissensos não resolvidos. Neste aspecto, é preciso salientar que, ao contrário do que desejavam alguns dos presentes, o Seminário não foi organizado com base na representação de categorias ou de instituições. Não cabiam votações. Assim, como foi reiterado ao longo dos trabalhos, ele foi um início de debate sobre aspectos da Educação Profissional em relação aos quais o Executivo deve se posicionar. Prevaleceu a abertura de questões e não o seu fechamento.

O Relatório está organizado a partir dos quinze temas focalizados, considerando os quatro aspectos básicos que orientaram as intervenções dos participantes e a elaboração de cada Relatório temático: concepções, experiências, problemas e propostas. Os Grupos foram todos numerosos, registrando-se até mais de 70 pessoas presentes. As intervenções foram sempre em torno de 20 a 25 pessoas ou pouco mais, além dos documentos pessoais e institucionais encaminhados à mesa, contendo comentários, análises, propostas.

SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EP).....	41
I. CONCEPÇÕES	42
1.1. Estrutura e organização da EP	44
1.2. Fontes e gestão de financiamentos de EP	45
1.3. Princípios de organização curricular de EP	45
1.4. Concepções pedagógicas em EP	46
1.5. Inovações pedagógicas em EP	46
1.6. Competências e responsabilidades pela EP	47
1.7. A formação de profissionais de EP.....	47
1.8. Gestão democrática de EP	48
1.9. Certificações educacionais e profissionais.....	48
1.10. Pesquisa de acompanhamento de egressos de EP.....	50
II. EXPERIÊNCIAS	50
2.1. Relatos de experiências em esferas governamentais.....	51
2.2. Relatos de experiências em CEFET e de outras instituições federais.....	53
2.3. Relatos de experiências em instituições públicas estaduais	55
2.4. Relatos de experiências do Sistema "S"	56
2.5. Relatos de experiências de ongs e instituições privadas	56
2.6. Relatos de experiências de sindicatos, movimentos sociais e outros relatos..	58
III. PROBLEMAS	59
3.1. A Reforma do ensino a partir do Decr. nº 2.208/97	60
3.2. Articulação e desarticulação entre níveis educacionais e esferas governamentais	61
3.3. Recursos financeiros e gestão privada do sistema federal.....	62
3.4. A formação de docentes de EP	63
3.5. Gestão democrática da EP	64
3.6. Outros problemas	65
IV. PROPOSTAS.....	65
4.1. A continuidade do Seminário Nacional de EP	66
4.2. A EP a partir do Decr. nº 2.208/97	66
4.3. A avaliação da EP e divulgação de informações.....	68
4.4. A articulação dos diversos níveis educacionais e esferas governamentais	69
4.5. EP como uma política pública.....	70
4.6. Os recursos para a EP	71
4.7. A formação de professores de EP	72

4.8. Expansão e gestão democrática da EP.....	73
4.9. EP centrada nas competências	74
4.10. Certificações educacionais e profissionais	75
4.11. Educação de Jovens e Adultos	75
4.12. Educação no campo	75
4.13. Outras propostas.....	75
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
Referências bibliográficas	80
Anexo I - Relação dos materiais recebidos nos GTs	82

SEMINARIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Concepções, Experiências, Problemas e Propostas

O Seminário foi um grande evento que reuniu 1.087 profissionais vinculados a instituições e/ou a atividades ligadas à Educação Profissional (EP), além de representantes dos sindicatos e do poder constituído:

- **388 (35,6%) eram gestores e funções assemelhadas** (301 diretores, gestores e gerentes de redes federal e estaduais e superintendentes de ensino; 67 diretores, superintendentes e gerentes do Sistema "S", 20 chefes de gabinete de instituições públicas);
- **250 (22,3%) eram consultores e assessores** (analistas de educação e de projetos educacionais, assessores e consultores de educação profissional, assistentes educacionais, técnicos em formação educacional);
- **195 (17,9%) eram docentes e de atividades afins** (130 professores e pedagogos e 65 coordenadores de ensino);
- **119 (10,9%) eram de sindicatos e de entidades de classe** (12 presidentes de sindicato, 61 diretores de entidades de classe, 13 gerentes de entidades de classe e 5 assessores sindicais);
- **46 (4,2%) de diversos cargos** (34 coordenadores de trabalho, 5 enfermeiras, 5 engenheiros, 1 prefeito);
- **29 (2,7%) pertenciam ao CNE** (Conselho Nacional de Educação);
- **35 (3,2%) não declararam o cargo;**
- **25 (2,3%) eram estudantes.**

Dois aspectos se destacam quanto aos participantes do Seminário: a presença dominante (57,9%) de representantes dos sistemas federal, estaduais, Sistema "S", consultores e funções afins, esta última categoria gerada, em grande parte, pelas exigências técnicas da implantação da Reforma do ensino técnico. De outra parte, observa-se a reduzida presença (10,9%) de representantes sindicais e dos movimentos sociais. Considerando que o evento foi amplamente divulgado, junto às instituições e por via da rede eletrônica do Seminário, tal contraste se explicaria tanto pelo acesso a recursos e interesse efetivo da parte de alguns, como, da parte de outros, pela carência de recursos para custear as viagens ou por não perceberem o evento como de importância para a educação brasileira.

De outra parte, sabe-se do caráter polêmico que acompanhou todo o processo de decretação, financiamento e implantação da Reforma. A presença massiva, no Seminário, de representantes das instituições educacionais submetidas à reforma e/ou beneficiadas por ela, sinaliza porque, em muitos Grupos de Trabalho, ocorreram calorosas discussões e questionamentos, tanto ao documento base do Seminário, quanto a questões trazidas pelos documentos dos coordenadores dos Grupos sobre os temas específicos. Os organizadores vêem isso como um sinal positivo da presença de, pelo menos, uma parte da sociedade que, atendendo ao convite governamental, veio trazer a contribuição de sua reflexão e de sua experiência e expor suas apreensões sobre os rumos da Reforma.

I. CONCEPÇÕES

Neste primeiro aspecto, foram registrados, como pontos de consenso, os pressupostos gerais (Brasil, 2003: 6-7), apresentados no documento-base: *"a) comprometer-se com a redução das desigualdades sociais existentes no país que se manifestam na distribuição de renda, de bens e serviços, na discriminação de gênero, de cor, de etnia, de acesso à justiça e aos direitos humanos; b) assumir que o desenvolvimento econômico é fundamental para reduzir as desigualdades extremas, consolidar a democracia e assegurar a soberania para o país; c) assumir a educação básica (fundamental e média) como um direito garantido pela oferta pública e gratuita, democratização de acesso e garantia de permanência; d) comprometer-se com uma escola pública de qualidade, com a democratização da gestão e com a valorização da função docente"*.

Embora sejam questões muito gerais, é preciso destacar a importância desse posicionamento pelo que representa de opção por uma sociedade cujas políticas públicas sejam promovidas no sentido da democracia, da justiça social e da contribuição da educação para o resgate da cidadania. Deve-se pensar a escola pública para o desenvolvimento nacional e a inclusão de todos os cidadãos brasileiros nos benefícios da riqueza social. Além disso, o Seminário gerou a expectativa de uma construção coletiva da EP de modo a rever concepções, princípios filosófico-metodológicos e aspectos legais (Stancki, 2003).

Em tese, também os pressupostos específicos (Brasil, op. cit.: 8-11) não foram contestados, mas os debates mostraram que alguns deles, particularmente, têm interpretação diferenciada:

- a) *"articular educação profissional com a educação básica de características humanistas e científico-tecnológicas ou politécnica, condizente com os requisitos da cidadania"*. O termo politécnica que mobilizou grandes debates nos anos 80, não mereceu maior atenção. Embora defendidas, ficou em aberto o que seriam as características humanistas, culturais (Grinspun, 2003) e científico-tecnológicas da educação média, técnica e da ER. Mas defendeu-se que o conceito de Educação Profissional/Tecnológica extrapola os limites do mercado de trabalho; incorpora necessidades, valores sociais, políticos e éticos; tem foco no sujeito nas suas dimensões do trabalho, ciência, cultura e participação social. Envolve formação, pesquisa tecnológica, extensão e a idéia de concepção vinculada à execução (saber fazer, como fazer e a capacidade de transformação, explorando soluções alternativas) (Franzoi, 2003).

Quanto à articulação/integração entre a Educação Básica e a EP, afirmou-se a sua necessidade com vistas à recuperação da escolaridade. No entanto, recomenda-se manter e assegurar a liberdade de organização das escolas para que elas possam operar essa dimensão (Castioni, 2003); que é preciso haver diferentes alternativas que contemplem as diversas demandas sociais (Shiroma, 2003); assim como devem estar sob a responsabilidade do Estado (Grinspun, 2003; Shiroma, op. cit.).

- b) *"Articular a educação profissional com o mundo do trabalho"*. Embora não tenha sido objeto de debate intenso, a compreensão expressa sobre o termo "mundo do trabalho" está mais próxima das formas históricas do trabalho na sociedade capitalista industrial, que é o universo imediato de referência das instituições que preparam para o trabalho, do que do sentido ampliado dado no documento-base. Neste, o mundo do

trabalho compreende tanto as formas de criação cultural e de crescimento humano, quanto as relações de trabalho que enobrecem ou que aviltam os trabalhadores.

- c) *"Articular a educação profissional com outras políticas públicas, de desenvolvimento, Qeração de trabalho e renda, educação de jovens e adultos"*. É fundamental a associação da elevação de escolaridade com a formação profissional, assim como é necessário reconhecer as peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Impõem-se novos marcos para a certificação e com isso, a necessidade de promover meios para o reconhecimento das experiências e, ao mesmo tempo, coibir as iniciativas de aligeiramento da EJA. O sistema deve reconhecer que a EP e a EJA têm o mesmo valor social (Carvalho, 2003).

No entanto, manifestaram-se dúvidas quanto ao que seria uma política pública. uma leitura a interpreta como uma política destinada a atender à sociedade, sendo de governo ou não. Essa noção de público manifesta-se também em relação ao que seria uma escola pública, entendendo-se que todas seriam públicas, sendo umas gratuitas e outras pagas (op. cit.).

uma outra leitura considera que as políticas públicas são políticas de Estado, isto é, são definidas em lei, têm recursos orçamentários assegurados e garantia de continuidade. A tendência neoliberal à redução da atuação do Estado, a idéia do Estado mínimo, tem levado ao repasse da execução de políticas do âmbito do Estado para o setor privado, com recursos da esfera pública. O que conduz à compreensão equivocada de que políticas pontuais, programas de governo, com tempo determinado, porque são financiados com recursos públicos e executadas por segmentos privados, sejam entendidas como políticas públicas.

A mesma polêmica parece estar subjacente à defesa de representantes da iniciativa privada, de ampliação de parcerias entre instituições públicas e privadas, enquanto outros participantes defendiam a ampliação das instituições públicas de EP com base no fomento público (Garcia, 2003).

- d) *"Recuperar o poder normativo da LDB como lei ordinária, particularmente em relação ao ensino médio (artigos 22, 35 e 36) e à educação profissional (artigos 39 a 42)"*. Este é ponto cuja discussão mereceu muitas intervenções dos presentes porque entende-se que implicaria a revogação do Decreto nº 2.208/97, com o que muitos não estão de acordo.

A década passada teria apresentado muitos avanços na EP. A atual legislação sobre EP possibilitaria a todos o direito de interromper ou prosseguir a formação, segundo as próprias necessidades e possibilidades (Rummert, 2003). Manifestou-se o receio de que uma nova proposta curricular resultasse na negação dos progressos e dos esforços já empreendidos nas redes de EP (Lima, 2003). Argumentou-se que o Decreto nº 2.208/97 permitiria o desenvolvimento de experiências de inclusão social. Seus aspectos negativos já seriam conhecidos: "as promessas não cumpridas", "fechar as portas para os filhos da classe trabalhadora" e, com ele, "parcela significativa da sociedade teve seu acesso negado ao ensino público gratuito e de qualidade". Necessita-se identificar os aspectos positivos. (Diniz, 2003).

- e) *"Proceder à reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e da educação profissional, ouvindo os(as) professores(as), os dirigentes dos CEFETs, das escolas técnicas e agrotécnicas federais e estaduais, privadas e comunitárias, submetidos à reforma com base no Decreto nº 2.208/97 e na Portaria nº 646/97"*. Mais do que estarem de acordo, houve ampla defesa das escolas não passarem por uma nova reforma sem considerar as transformações já ocorridas ou em curso. O

que significa que uma mudança de concepção deve partir de uma avaliação do modelo atual. Alerta-se que documentos aprovados pelo setor público vão sendo aperfeiçoados ao longo do tempo e não podem ser "uma camisa de força" (Shiroma, op. cit.). f) "*Formação e valorização dos profissionais de educação profissional*". A polêmica se deu em torno do nível de escolaridade (médio ou superior) que o professor deve ter, mais do que sobre o *locus* dessa formação (universidades ou cefets). Os relatórios dos Grupos de Trabalho revelam que, no tema Concepções, incluíram-se muitas preocupações, sejam de ordem teórica, como de ordem prática e organizativa. Alguns temas são recorrentes em vários GTs, sejam ou não de interesse direto ao tema do Grupo. Apresentamos os temas mais em função do foco dessas intervenções, do que da denominação original dos GTs.

1.1. Estrutura e da organização da Educação Profissional (EP)

Esta questão desdobrou-se em vários aspectos, em diferentes GTs. Defende-se que a EP seja concebida como um sistema público cuja discussão deve ser balizada pela Constituição Federal; deve incluir a Federação, os Estados e Municípios; os diversos agentes envolvidos, os setores público e privado; e que se articulem as redes existentes, Ministérios e Secretarias (especialmente, o Ministério do Trabalho, a Secretaria de Ciência e Tecnologia, da Saúde e da Agricultura) (Diniz, op. cit.; Franzoi, op. cit.; Castioni, 2003).

Compreende-se que o sistema exige flexibilidade e autonomia (não confundida com soberania) e que a EP associe-se a um projeto de desenvolvimento econômico e social, para atender à diversidade de situações da população brasileira (em especial campo e cidade) e para a redução das desigualdades sociais (Franzoi, op. cit.). A questão da autonomia também foi tratada do ponto de vista do trabalhador. Defende-se que a EP precisa incorporar a discussão da subjetividade e do trabalho, para que se valorizem os saberes construídos pelos trabalhadores, e eles se vejam como sujeitos do trabalho (Duarte, 2003).

Afirmou-se a construção de um Sistema de EP com a "verticalização" nos níveis básico, técnico e tecnológico que deveria ser mantida, mas com os mecanismos claros de passagem de um nível para o outro (Castioni, 2003). O tratamento dos **parâmetros e indicadores de EP com qualidade social**, também revelou as controvérsias em torno dos cursos modulares. De um lado, há os que defendem a organização em módulos que facilitaria uma formação mais eclética, abrindo as portas para que o aluno egresso retorne aos bancos da escola, fazendo uma especialização, aprofundando algum aspecto de sua formação.

Mas há outros pontos de vista. A concepção de qualidade total e seus desdobramentos teriam tomado conta das escolas de EP nos últimos anos. Isso se manifesta nos cursos aligeirados que respondem a necessidades pontuais do mercado. A idéia de qualidade na EP está impregnada do entendimento que a indústria tem de qualidade. Por muito tempo foi o setor produtivo que indicou o que é qualidade para a EP. Qualidade para a empresa é produzir conforme a necessidade do cliente ou qualidade é adequação ao uso do produto. O aluno é tratado como um cliente.

Precisa-se romper com essa visão e incorporar uma visão mais humanista; no lugar do mercado de trabalho, pensar no mundo do trabalho e ser crítico ao modelo tecnicista. Na EP, é preciso dar o salto do modelo da qualidade total empresarial para o modelo da qualidade social, comprometer-se com a realidade do país. E a sociedade que tem de indicar os parâmetros de qualidade, para isso ela precisa ser ouvida. Vivemos em uma sociedade desigual e a educação,

em qualquer nível, precisa participar do processo de formação da cidadania (Duarte, 2003).

Na questão dos **cursos modulares**, primeiro, talvez fosse o caso de se voltar ao documento-base que propõe o reexame do nível básico da educação profissional de modo a prevenir o aligeiramento da formação oferecida através de cursos segmentados e de cargas horárias mínimas e insuficientes. Para tanto, é preciso superar a aprendizagem restrita a uma tarefa específica amparada no mito da empregabilidade, que promove uma transferência de responsabilidade da situação de desemprego para o indivíduo que não teria escolaridade ou preparo profissional para atender às demandas do mercado. O que é apenas parcialmente verdade, já que a noção não inclui a reestruturação produtiva, a nova organização do trabalho, o desemprego e as condições políticas e educacionais que produzem o desempregado.

Propõe-se a elaboração de planos de formação continuada que organizem os cursos de curta, média e longa duração em módulos sequenciais e flexíveis, que constituam itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações, podendo ser objeto de certificação (Brasil, op. cit., p. 16). Segundo, pensar a qualidade social e a flexibilidade construída nos currículos, os cursos criados em diferentes escolas, respeitando as especificidades locais e as diversidades regionais (Duarte, op. cit.).

1.2. Fontes e gestão de financiamentos da Educação Profissional

Destaca-se que as estruturas existentes no âmbito da EP, como o Sistema "S", têm de ser administradas por um conselho da sociedade. São instituições que operam com recursos públicos, mas que não têm gestão pública dos mesmos. Defende-se que elas componham um Sistema de EP, e não se pode ampliar a expansão da educação profissional sem levar em conta a necessária reestruturação do Sistema "S" (Castioni, op. cit.).

Defendeu-se a reformulação da política e dos mecanismos de fomento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), inclusive com gestão tripartite (Garcia, 2003). Outro grupo, preocupado com a formação docente, considera que não basta investir, deve-se associar quantidade à qualidade; a EP exige uma pedagogia específica; a reforma da EP deve se dar no contexto de outras reformas (econômica, administrativa, fiscal e flexibilização das leis trabalhistas) (Stancki, 2003) - mas não se sabe se o grupo teria concordado com a última afirmação que contraria o espírito do conjunto das diversas assertivas sobre a formação desses profissionais.

1.3. Princípios de organização curricular da Educação Profissional

As diferentes concepções de currículo para a EP revelaram-se através do debate polarizado sobre o Decreto nº 2.208/97. De um lado, os que criticavam o "ensino integrado". Consideravam que o "ensino integrado" privilegia a classe média que procura bons cursos de baixo custo; reduz a oferta de EP quando associada à escolarização; e a Educação Básica e a EP teriam finalidades diferentes, a primeira, promover princípios científicos, a segunda, trabalhar com princípios tecnológicos - além de voltar à experiência negativa das "muitas amarras" da profissionalização compulsória da Lei nº 5.692/71.

De outro lado, defendeu-se o currículo integrado entre escolarização regular e EP que reafirmaria a educação pública, gratuita e de qualidade; a dimensão de formação dos sujeitos; a concomitância entre Ensino Médio e EP a qual é viável e fundamental para a elevação da

qualidade da EP que pressupõe uma sólida formação geral. Além disso, o Decreto seria produto de uma atitude antidemocrática de dirigentes do MEC.

Indicou-se a necessidade de os projetos curriculares serem articulados a projetos político-pedagógicos coletivos. Para tanto, os argumentos foram no sentido de defender a democratização em sua definição, a autonomia para desenvolvê-los e para justificá-los sempre que estivessem de acordo com o novo projeto nacional de desenvolvimento. No entanto, o discurso da democracia tanto era evocado para justificar as mudanças como para a manutenção do estatuto legal atual da EP. Autonomia e flexibilização foram tratados com polarização similar: uns defendendo que não se impusesse às escolas uma nova forma de organização curricular; enquanto outros consideravam que o projeto implantado pelo governo anterior é autoritário e não representa os interesses da sociedade. A escola deve ditar as regras de sua organização curricular, seja por competências, seja disciplinar. Pela flexibilização, a escola ajustaria os currículos dos cursos ao mercado de trabalho (Lima, 2003).

1.4. Concepções pedagógicas em Educação Profissional

A discussão das concepções pedagógicas em EP teve como eixo central a noção de competência, com defensores e com críticos. Para uns, tal como está expressa na legislação atual, faria justiça às necessidades do trabalhador. A organização curricular por competências é adequada às incertezas do mundo do trabalho, na medida em que inclui valores, atitudes, habilidades e conhecimentos (Rummert, 2003; Lima, op. cit.).

Para outros, a discussão não pode ficar restrita à EP, uma vez que abrange todas as modalidades de ensino. A noção de competência pode ser abordada tanto de modo restritivo e alienador, quanto de forma ampla. A centralidade da questão não reside nas competências, uma vez que a concepção acerca das mesmas decorre do projeto de sociedade que as orienta. Assim, as discussões não devem estar centradas nas competências, mas nas concepções de educação. A EP não pode ser dissociada da formação humana e cidadã que permite ao educando interferir nas relações que se estabelecem nos diferentes espaços do mundo do trabalho. O documento-base aponta para uma concepção que contempla de forma integral a formação humana, tomando como referência o conceito de Estado-nação (Rummert, op. cit.).

A prática da competência, na experiência brasileira, se resumiria à capacidade de resolver problemas e não poderia ser referência para a EP, sob pena de reduzir suas funções. A Pedagogia das Competências não teria conseguido promover mudanças efetivas na prática docente. Argumentou-se, também, que noções tais, como competências, não são técnicas, mas políticas, e seu uso revelaria diferentes posições e convicções políticas. Ao final, houve consenso de que seu significado deve ser aprofundado e compreendido seu desenvolvimento (Lima, op. cit.).

1.5. Inovações pedagógicas em Educação Profissional

O tema foi discutido de forma geral, como inovações em educação. Considerou-se que, principalmente, quando se trata de uso de novos meios de comunicação, as inovações são vistas por muitos como procedimentos marcados por neutralidade, como se técnicas e tecnologias não fossem concebidas em determinados contextos históricos. Por essa razão, é preciso sempre levar em conta que inovações pedagógicas são eventos de natureza político-ideológica. O que exige uma reavaliação de soluções tecnológicas importadas e impostas ao nosso sistema educacional. Em termos ideais, inovações pedagógicas deveriam ser respostas a necessidades e demandas específicas da aprendizagem. Nesse sentido, por exemplo, a

reorientação dos currículos de EP, de acordo com as competências, só fluiu adequadamente quando as escolas reinterpretaram o conceito em seus planos político-pedagógicos (Barato, 2003).

1.6. Competências e responsabilidades pela Educação Profissional

Também neste tema, a discussão teve como ponto central o conceito de competência. O que foi entendido no sentido de que o nível de exigência da competência varia de acordo com a instituição/entidade, com a formação no nível técnico, profissão que já é objeto de regulamentação, ou a formação em nível de tecnólogo, considerado hoje como profissional de nível superior. Manifestaram-se várias preocupações: com a questão das parcerias com os sindicatos e com a diversidade de instituições, além dos cefets, que desenvolvem EP no país; com a relação entre o campo da Educação e da Saúde; com a formação continuada em EP; com a universalização da EP em um país de enormes dimensões e com as mudanças possíveis a serem feitas pelo Ministério da Educação (Grinspun, 2003).

1.7. A formação dos profissionais de Educação Profissional

A formação de profissionais de EP era tema específico de dois grupos de trabalho, um primeiro sobre a questão mais geral desses profissionais e um segundo sobre as licenciaturas específicas para EP. Na formação de profissionais de EP, defendeu-se que deve-se construir uma política nacional de EP como parte de um projeto de desenvolvimento, com participação ampla da sociedade e que se considere a diversidade de instituições (federais, estaduais, municipais e comunitárias).

Deve ser articulada a um modelo de escola onde se garanta a carreira desses profissionais, valorizem-se os saberes docentes e se articulem as áreas profissionais com o planejamento institucional. É preciso ter claro o modelo de escola desejado: um espaço democrático de elaboração de valores, produção e disseminação de conhecimentos, sem perder de vista as relações sociais e de trabalho. A formação dos profissionais da educação deve ser pública, de qualidade e pautada pela educação por competência - embora não se explicita o sentido exato do termo competência neste caso. Defende-se a educação continuada, que exige a discussão da prática pedagógica no dia-a-dia. O que implica que não se trate a educação como mercadoria, mas que a preocupação seja com o ser humano integral (Stancki, 2003).

A educação a distância é uma possibilidade de acesso à formação e deve se dar em uma perspectiva crítica. Outros questionam a positividade da educação a distância quando afirmam que ela não garante a formação adequada, nem mesmo na forma semi-presencial. Considerando que a base do trabalho dos professores é a relação interpessoal e a troca de experiências, os cursos de formação de profissionais da educação devem ser presenciais (op. cit.).

A identidade do professor de EP foi um tema polêmico: uns valorizaram uma maior inserção no mercado e as práticas decorrentes dessa inserção; outros, uma formação de caráter mais acadêmico. As opiniões também se dividiram entre a justificativa de que a experiência profissional obtida no mercado de trabalho é suficiente para o professor de nível médio, e outros que julgam que deve-se exigir do professor, pelo menos, um grau de escolaridade acima do nível do aluno. Para estes, o *locus* da formação docente é a universidade. As licenciaturas seriam as regulares ou licenciaturas específicas. Neste último caso, "qual seria o caráter, a natureza e a especificidade da licenciatura para os professores de EP?" Qual seria a identidade dessa formação específica? (Campos, 2003).

A discussão dos modelos de formação docente remeteu ao modelo das competências. Destacou-se o caráter polissêmico do termo o que permite sua utilização para fins contrários à lógica empresarial - o que pode estar sinalizando um processo de ressignificação do termo. A organicidade a ser estabelecida entre a EP e a Educação Básica repercutiu em termos indicativos para a formação do profissional da área, sugerindo que sua formação específica se articule a uma base geral (Campos, op. cit.). A formulação de uma política de EP deve considerar: a estrutura organizacional e administrativa dos novos cefets, o plano de carreira dos profissionais da educação, a autonomia dos novos cefets para diplomarem tecnólogos e licenciados; a criação de novos cursos de formação para atuarem no nível técnico da EP (Stancki, op. cit., p. 2).

1.8. Gestão democrática da Educação Profissional

Este é um tema correlato ao anterior, a gestão democrática não se resumiria à eleição de dirigentes, antes, deve estender-se à prática da publicação de orçamentos, de relatórios de gestão. Os candidatos a dirigentes devem ter preparação para o cargo. A gestão democrática deve incluir docentes, pessoal técnico-administrativo e estudantes. E passa, também, pela ampliação das vagas públicas, o que pressupõe a abertura de concursos públicos para novos docentes (Diniz, op. cit.).

1.9. Certificações educacionais e profissionais

O documento-base do Seminário previa a discussão da questão das certificações de conhecimentos e de competências. A certificação de conhecimentos é mais abrangente que a certificação de competências e extrapola o âmbito dos interesses mais específicos das empresas que buscam, com prioridade, o reconhecimento do padrão de qualidade de seus produtos. Ao trabalhador também pode interessar certificar certos conhecimentos e habilidades ou competências para fins de habilitar-se para o mercado de trabalho. Mas também são de seu interesse a certificação de conhecimentos adquiridos no sistema escolar regular, através de outros cursos de formação, e no âmbito do trabalho (Brasil, 2003, p.19). A discussão no Grupo de Trabalho se realizou com intervenções polêmicas, tendendo a focar a certificação de competências e a quem cabe certificar.

A partir da LDB (Lei nº 9.394/96), a discussão sobre a certificação e a noção de competência passa a ser recorrente na documentação oficial sobre educação e sobre formação profissional que recebe a denominação de EP. A competência é definida como "(...) *a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho*" (artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 04/99 e item 6.3 do Parecer CNE/CEB nº 16/99). É uma noção ordenadora - segundo a legislação educacional - de organização curricular e de práticas pedagógicas do ensino técnico profissional de nível médio (Decreto nº 2.208/97; Pareceres CNE/CEB 17/1997e nº 16/99; Resolução CNE/CEB nº4/dez 1999) (Lopes Neto, 2003).

Além da LDB, a discussão sobre certificação para fins escolares e profissionais foi impulsionada por outros pareceres, portarias, mas, particularmente, pelo Decreto nº 2.208/ 97. Na reforma do ensino técnico, a separação entre os conteúdos (o núcleo comum) e os profissionalizantes foi apresentada como um benefício, pois permitiria a "*qualificação e re-profissionalização dos trabalhadores, independentemente da escolaridade prévia*" (Decreto

nº 2.208/97 artigo 3º), e a experiência profissional e/ou conhecimentos poderiam ser "...objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos" (Portaria nº 646/97). Coerente com essa orientação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao emitir pareceres e resoluções sobre todos os níveis de educação, diz que " *certificar-se-ão os conhecimentos, independentemente da forma como foram adquiridos*" (op. cit.).

Nos últimos seis anos, o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) ensaiaram a criação de mecanismos de certificação que permaneceram apenas como propostas. Não se alterou, portanto, a situação de milhões de jovens com defasagem idade/escolaridade e dos milhões de adultos portadores de experiência de trabalho, que não encontraram mecanismos para reconhecer seus conhecimentos, nem para a continuidade de estudos, nem para requalificação e/ou formação profissional em níveis mais elevados - já que a certificação com validade nacional somente existe para a 8a. série de Ensino Fundamental, para Ensino Médio e a EP de nível técnico (Resolução CNE/CEB nº 4/99) (op. cit.).

A noção de competência é originária do discurso empresarial, e não do campo educacional. Apesar de imprecisa e fluída, converge, em suas diferentes versões, para o significado de *performance*, de desempenho (verificável) em situação de trabalho. O documento em discussão hoje no Conselho Nacional de Educação, sobre a criação de um Sistema Nacional de Certificação Profissional baseada em Competências (SNCPC), é coerente com essa visão. No artigo 4º, item III, afirma que um dos objetivos centrais da Certificação é *'propiciar melhores indicadores aos sistemas educacionais para orientar a organização curricular de seus cursos e sua articulação com o setor produtivo'* (op. cit.).

A noção de competência tende a substituir os processos coletivos de negociação pelo predomínio da ação dos empregadores na definição das normas de desempenho e a conduzir a uma crescente individualização na avaliação dos assalariados. Ao substituir as "qualificações" pelas "competências", as empresas tentam eliminar os antigos perfis profissionais relacionados aos "postos de trabalho" (e, com eles, muitas vezes, os direitos a eles vinculados) substituindo-os por outros baseados na "polivalência". Ao "legalizar" o "saber tácito" e ao tentar potencializar as possibilidades que a "colaboração" do trabalhador pode trazer para a produtividade da empresa, os estrategistas empresariais vêm buscando no conceito de "competências" a ferramenta capaz de englobar analiticamente essa "outra dimensão" do trabalhador, mas também de legitimar ideologicamente sua reapropriação pela empresa (op. cit.).

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) também incorporou o conceito de "competência", e as resoluções orientadoras do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) determinam que os programas de qualificação profissional tenham "x" horas de habilidades básicas, "x" horas de habilidades específicas, e "x" horas de habilidades de gestão, somatório que permitiria o desenvolvimento das chamadas competências. Observe-se que o MTE, em parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), desenvolveu, de 1997 a 2001, o projeto CERT/DIV-SEFOR/MTE-OIT sobre Certificação Ocupacional ou de Competências, através de seminários e reuniões de responsáveis por experiências de certificação, sindicalistas, gestores do Sistema "S", especialistas e consultores nacionais e internacionais. Mas "não estimulou ou promoveu nenhum tipo de negociação entre as representações sindicais e empresariais"; "não manteve qualquer relação com a elaboração da nova Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)"; e "não interferiu na nomenclatura e na possível certificação dos cursos do PLANFOR" (op. cit.).

Embora a LDB preveja que... "*a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho*", não foi o que ocorreu. Salvo algumas poucas exceções, os cursos oferecidos nos programas do PLANFOR estavam desvinculados da elevação da escolaridade. Seus certificados são apenas de frequência e de aproveitamento e não se relacionam com certificações, embora O PLANFOR, a CBO e o mencionado Projeto de Certificação Ocupacional ou de Competências estivessem sob a responsabilidade da mesma Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE), no Ministério do Trabalho e Emprego (op. cit.).

1.10. Pesquisas de acompanhamento dos egressos da Educação Profissional

Apesar do consenso sobre a importância desse tipo de pesquisa no país, para a implementação de uma política pública de EP pelo MEC, e da existência de legislação que regulamenta a Pesquisa de Acompanhamento de Egressos (PAE), a situação atual mostra que as escolas formam seus alunos e desconhecem sua trajetória profissional posterior (Dedecca, 2003).

Distingue-se a PAE para a formação profissional de nível médio e para a formação profissional continuada. No primeiro caso, a implementação da pesquisa encontra maior facilidade em razão do aluno permanecer três anos na escola, realizar um estágio e manter algum grau de vinculação com a instituição. Situação distinta é encontrada para a formação profissional continuada, que tem uma duração mais curta e estabelece um vínculo menos estreito com o aluno. A PAE da formação profissional de nível médio é de responsabilidade do MEC, enquanto aquela voltada para a educação continuada deve envolver outros ministérios.

Os participantes do GT apontaram vários aspectos de interesse para a implementação da PAE: a pesquisa não deve olhar somente os egressos; é preciso avaliar todo o processo de formação, acompanhando o aluno desde seu ingresso até o final do curso, o período posterior e, também, os alunos desistentes; o acompanhamento do estágio pode ser uma fonte importante de informação sobre a inserção inicial dos egressos e para impedir que esses sejam fonte de mão-de-obra barata para as empresas. Também, foi apontada a necessidade da PAE de considerar possíveis demandas futuras de novas formações profissionais.

A constituição de Observatórios sobre a situação educacional e de trabalho pelos municípios e estados pode auxiliar a implantação de um sistema de informação PAE. A pesquisa também pode ser facilitada pela existência de associações de ex-alunos no sistema de formação profissional (op. cit.).

II. EXPERIÊNCIAS

Houve uma riqueza muito grande de contribuições na forma de relatos de experiências nos aspectos relativos à EP e à defesa da criação de espaços de divulgação das experiências inovadoras em educação profissional, com o objetivo de dar suporte a outras escolas. Essa preocupação em mostrar o que está sendo feito é coerente com a insistência dos participantes na defesa de que uma mudança de concepção deve partir de uma avaliação do modelo atual.

São 60 relatos, muitos dos quais incluem várias experiências, aqui, reproduzidas de acordo com os relatórios originais, ordenadas pelas instituições identificadas como responsáveis: 16 relatos de experiências em esferas governamentais (federal, estaduais e municipais); 10 relatos de experiências em CEFETs e outras escolas federais; 06 relatos de experiências em instituições públicas estaduais; 06 relatos de experiências em instituições do Sistema "S"; 12 relatos de experiências conduzidas por organizações não governamentais (ongs), experiências institucionais privadas, sindicatos, movimentos sociais e outros relatos. As experiências não se restringem ao tema do GT onde foram apresentadas. Muitos relatos são abrangentes, referem-se a mais de um tema. Outros são repetidos em mais de um GT.

2.1. Relatos de experiências em esferas governamentais

2.1.1. O Governo do Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Ciência e Tecnologia, está coordenando um Comitê para a definição de uma política pública de ER articulando as Secretarias de Estado de Educação, Saúde, Políticas Sociais e Cidadania e Planejamento. O segmento privilegiado são jovens e adultos de 15 a 24 anos, utilizando o modelo dos Centros Tecnológicos de EP, com foco nas cadeias produtivas regionais (Carvalho, 2003).

2.1.2. O Conselho Estadual de Educação da Bahia tem uma câmara específica para EP (Grinspun, 2003).

2.1.3. Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Saúde/ Enfermagem (PROFAE) / Ministério da Saúde. E coordenado pela FIOCRUZ e executado pelas universidades federais nos estados. E fruto de uma luta histórica da enfermagem brasileira. Visa a inclusão social de atendentes de enfermagem que já estão inseridos no mercado de trabalho. Desses, 25% não têm escolarização de nível fundamental. como a enfermagem, em todos os níveis, é uma profissão regulamentada e é exigida a escolarização, vários profissionais leigos exerciam sua profissão sem registro formal e, portanto, fora da lei. O PROFAE veio para alterar essa realidade: (i) oferecendo a complementação do ensino fundamental e a qualificação profissional para quem já conta com o ensino fundamental e médio; (ii) atuando na formação pedagógica dos docentes; (iii) na complementação da formação técnica, preparando para lidar com equipamentos de tecnologia mais avançada tão presentes hoje, na área médica; (iv) fortalecendo as escolas técnicas do SUS com investimentos financeiros e técnicos; (v) fazendo acompanhamento do mercado de trabalho e a certificação de competências; (vi) avaliando o impacto no local de serviço do profissional qualificado; (vii) avaliação para certificação de competências (adesão espontânea dos alunos); (viii) oferecendo cursos a distância e presenciais para enfermeiros que serão docentes nos cursos técnicos. O PROFAE já formou 120.000 profissionais e um número semelhante a esse está em formação (Grinspun, op. cit.; Stancki, 2003; Campos, 2003; Duarte, 2003; Lopes Neto, op. cit.; Dedecca, op. cit.).

2.1.4. Secretaria de Ciência e Tecnologia /RJ - Vinculou-se ao PROEP e criou uma comissão multissetorial para discutir a EP com outros segmentos do Estado (Franzoi, 2003).

2.1.5. Centro Público de Formação, Trabalho e Renda - Prefeitura de Recife, Pe - Articula diferentes estratégias de desenvolvimento local, oferecendo EP com elevação de escolaridade. Adotou-se a estrutura de um Conselho de Gestão Local multipartite, envolvendo representantes de universidades, ongs e outros, responsável pela discussão de estratégias e,

no topo da estrutura, um Conselho Geral de Compromisso com representantes de todos os segmentos (Diniz, 2003).

2.1.6. Superintendência do Ensino Profissional / Secretaria de Trabalho de Goiás - A EP é desenvolvida em várias secretarias, contendo diferentes experiências positivas que acolhem os excluídos sociais e dão apoio à geração de trabalho e renda (Diniz, op. cit.).

2.1.7. Prefeitura Municipal de Santo André / SP - Experiências alternativas de EP com inclusão social, direcionada para um público carente, com vistas à inserção no mercado de trabalho (Diniz, op. cit.).

2.1.8. Escola Técnica de Saúde de Blumenau / SC - Esta escola técnica municipal qualifica profissionais da rede municipal na área de saúde e oferece cursos para a comunidade. Formou uma turma de auxiliares de enfermagem em 2.000. Hoje, todos estão no mercado de trabalho. Fizeram o projeto com o PROFAE (componente 2), modernizando a escola para toda a rede. Atualmente a Escola tem um projeto com o PROEP para conseguir sede própria (Shiroma, 2003 cit., p. 2).

2.1.9. Observatório de Trabalho / Prefeitura Municipal de Santo André, SP - com dois anos de existência, o Observatório faz estudos de diagnóstico para ver a viabilidade dos programas que pretendem ser implantados, e seu monitoramento para ver se o projeto está sendo executado como foi idealizado. Quando constatou-se que os programas não estavam atingindo a população alvo, desenvolveu-se o Programa Integrado de Qualificação, gerido por entidades parceiras e avaliado pelo Observatório. Mas gestores e coordenadores dos convênios estão presentes durante todo o processo de avaliação (Shiroma, op. cit.).

2.1.10. Escola de Trabalho e Produção do Estado do Pará - Esta organização social tem um contrato de gestão com o Estado para administrar/executar o programa de educação profissional do Pará que foi concebido como parte do projeto de desenvolvimento do Estado. Tem um programa de educação continuada que seleciona os profissionais e oferece cursos de atualização e especialização na área de planejamento, gestão e avaliação da educação profissional (Stancki, op. cit.). Criada para gerenciar a EP afeta à Secretaria de Estado de Educação do Estado, possui um Conselho Administrativo e Organizacional que discute as linhas de escolas de trabalho e os recursos para a EP (Diniz, op. cit.).

2.1.11. Secretarias de Educação de diversos Estados da Federação têm feito parcerias com universidades e outras instituições educativas para atender às exigências da legislação quanto à titulação de professores para a Educação Básica. Foram referidas as experiências da Secretaria de Educação de Goiás com a Universidade Estadual de Goiás, o consórcio de universidades públicas do Rio de Janeiro e a experiência na EP, desenvolvida pelo governo do Amapá por meio de seu Centro de Desenvolvimento e Referência em Educação - projeto este que tem a parceria do governo francês, via Guiana Francesa (Campos, op. cit.).

2.1.12. Fundação Municipal de Pesquisa de Piracicaba - Trata-se de uma experiência que definiu como indicador principal da qualidade de seus cursos a empregabilidade, aqui entendida como colocação no mercado de trabalho (Lima, 2003).

2.1.13. Conselho Estadual de Educação do Ceará - Na Educação de Jovens e Adultos é necessário reconhecer o saber que o adulto já acumula e ter maior flexibilização na construção curricular. No Ceará, o Conselho Estadual de Educação deliberou que os estudos para os adultos com mais de 25 anos podem estar restritos às disciplinas de Português, Matemática e Cultura Geral. Considera-se que ler, escrever e contar são as habilidades necessárias para o adulto. Essas disciplinas devem estar coladas à formação do cidadão. A Matemática

tem de possibilitar ao aluno perceber se está sendo roubado em uma prestação ou não; a Leitura precisa chegar ao ponto de levar o aluno a entender um artigo de jornal cada vez com mais profundidade. Percebeu-se, nessa experiência, que quanto mais o aluno avança na leitura, mais reflexivo ele se torna e mais facilidade ele tem para lidar com as outras disciplinas e para ocupar seu lugar na sociedade. Através da EJA, incluiu-se o fundamento básico para a autonomia em leitura e escrita e, em dois semestres, pôde-se normatizar o currículo do jovem e do adulto (Duarte, op. cit.).

2.1.14. **Secretaria de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, MG** - O QUALIFICART é um programa que contempla a formação profissional para populações em situação vulnerável (portadores de necessidades especiais, menores infratores, chefes de famílias - mulheres e homens - em situação de desemprego). Trata-se de um programa de formação ampla: busca-se desenvolver habilidades profissionalizantes; ampliar a possibilidade de comunicação pelo aprofundamento da capacidade de leitura, escrita, e a inserção de forma crítica na sociedade. O público-alvo para acompanhamento de uma pesquisa sobre formação profissional foi composto por adolescentes e adultos com Síndrome de *Down*. Eles receberam uma formação específica para a área profissional, como garçons, e uma formação ampla, como um cidadão produtivo, e um melhor entendimento da família no trato com a Síndrome de *Down*. Percebeu-se um avanço significativo no que se refere ao convívio familiar. Também houve ganho nas relações de vizinhança em relação ao portador da síndrome. Quando se fala em EP com qualidade social, torna-se necessário pensar também na diversidade de situações que excluem do convívio social determinados setores (Duarte, op. cit.).

2.1.15. **Estado do Paraná** - O Estado do Paraná, através do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), tem desenvolvido, ao longo dos últimos anos, um projeto de qualificação profissional dos educadores infantis leigos, em parceria com as instituições de ensino superior públicas do Estado. Tal projeto tem se revelado bastante inclusivo, uma vez que os trabalhadores em creches e lares infantis não possuem formação adequada para o exercício da atividade (Duarte, op. cit.).

2.1.16. **Ministério da Educação (MEC)** - Implementou o Sistema Nacional de Acompanhamento de Egressos do MEC entre 1995 e 2000. O sistema propunha definir: a demanda da rede de escolas técnicas via acompanhamento sistemático; o papel das instituições; a cultura do egresso; trabalhar toda a comunidade; e fazer a capacitação de equipes que pudessem fazer o acompanhamento. Para tanto, foi desenvolvido um *software* específico (Dedecca, op. cit.).

2.2. Relatos de experiências de CEFETs e de outras instituições federais

2.2.1. **CEFET-Jataí/GO** - Concebe um modelo de formação integrada nas escolas técnicas, crítico e integrador. A experiência evidenciou uma mudança de perfil nos estratos sociais dos alunos, segundo pesquisa realizada, após ampla discussão (Carvalho, op. cit.).

2.2.2. **Escola Técnica de São Luiz, MA** - De 1964 (Artes e Ofício), a 1970 (Escola Técnica), como professor e gestor, de 1993 (CEFET) até hoje (com o novo modelo), a experiência de um participante evidenciou, para ele, que o número de alunos é praticamente o mesmo em três décadas. Caiu a qualidade da educação apesar do atual grande número de mestres e doutores, sem que houvesse crescimento do número de alunos (Carvalho, op. cit.).

2.2.3. Enfrentamento da política de Estado por parte dos **CEFETs**, que se desenvolveram, apesar das crises (Franzoi, op. cit.).

2.2.4. A Diretoria do **CEFET-Paraná** aderiu à reforma colocada pelo Decreto nº 2.208/97 sem nenhuma discussão com a comunidade (Diniz, op. cit.).

2.2.5. **Secretaria de Educação Especial (SEESP) / MEC** - Trata-se de uma experiência realizada no município de Monção no Estado do Maranhão. O projeto envolve a Escola Agrotécnica de São Luis (MA), a APAE e a Prefeitura de Monção. A Escola Agrotécnica entrou com a tecnologia, a Prefeitura cedeu algumas terras onde os educandos, portadores de necessidades especiais, pudessem aprender a criar cabras, galinhas, codornas, coelhos e peixes. Enquanto produziam alimentos, também aprendiam a ler e escrever. Oferecem-se cursos de qualificação profissional com 100 horas-aula incluindo a EJA. A clientela é composta de deficientes mentais, surdos e seus familiares, todos maiores de 16 anos. O Programa tem por objetivo qualificar para o mundo do trabalho, elevar a escolaridade e gerar emprego, renda e auto-sustentação (Shiroma, op. cit.).

2.2.6. **CEFETs** - A lei que transformou as escolas técnicas federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em CEFETs possibilitou que essas instituições ministrassem cursos de Licenciatura curta e plena para a formação de professores de disciplinas especializadas, para o ensino de 2o. grau. Esses CEFETs têm atuado na formação de docentes e na pós-graduação (Stancki, op. cit.).

2.2.7. **Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Pará** - Este curso tem discutido permanentemente a prática pedagógica docente, tendo cronograma de reuniões no qual os professores de determinadas áreas se reúnem mensalmente, para discutir como trabalhar determinados assuntos de forma interdisciplinar (Stancki, op. cit.).

2.2.8. **Universidades e Centros Federais Tecnológicos** - Experiências com as Formações Pedagógicas Especiais, para a docência de disciplinas específicas, de acordo com a Resolução nº 02/97. As experiências relatadas referem-se, majoritariamente, às formações pedagógicas especiais, a exemplo dos cursos oferecidos pela UNESP/SP - Campus de Guaratinguetá; pela UNIBAM; pela UNIMEP/SP em parceria com o SENAI; pela Universidade de Lavras; e pelos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs (Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo - citados pelos participantes) (Campos, op. cit.).

2.2.9. **Escola em Goiás** - Defendeu-se, em contraposição ao ex-Ministro da Educação Paulo Renato, que justificava a Reforma, separando o ensino médio do técnico, dizendo que as escolas técnicas federais estavam preparando os alunos para passar no vestibular, e esse não era o seu objetivo. A experiência dessa escola mostrou que alunos de até 45 anos de idade, que já haviam terminado o ensino médio há muito tempo, voltavam e faziam só o curso técnico e também passavam no vestibular. Outros, que já haviam terminado o ensino médio, tentavam o vestibular e não passavam. Depois faziam o curso técnico e passavam no vestibular. Assim, não é separando ensino médio do técnico que vai se impedir que o aluno faça o vestibular. Mesmo porque o vestibular é raciocínio se se estimula o aluno a pensar. Nessa escola, além de estimular os alunos a pensar, eles são educados para serem felizes, para terem uma melhor qualidade de vida, para terem harmonia na família, na sua vida pessoal e no seu trabalho. Desenvolve-se o entendimento e a prática da ética, da lealdade, preparam-se os alunos para a vida e não somente para a inserção no mercado (Duarte, op. cit.).

2.2.10. **Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos, RJ (CEFET/Campos)** - Foi realizado um convênio com um Curso Supletivo para atender aqueles alunos que já estão no mercado de trabalho, mas buscam algum aperfeiçoamento profissional através da realização de um curso técnico. Muitos desses alunos necessitam de complementação da

educação básica. Existe também um convênio com a rede pública estadual e municipal. Através desse convênio, separa-se um número de vagas para que a rede pública selecione os alunos e os encaminhe para o CEFET. Esses alunos devem ter pelo menos a 2ª série do Ensino Fundamental concluída e são encaminhados para os cursos técnicos (Duarte, op. cit.).

2.3. Relatos de experiências de instituições públicas estaduais

2.3.1. Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" / SP - O
CEESP antecipou-se ao Decreto nº 2.208/97 e começou a reforma em janeiro de 1997. Resultados: a manutenção de 30% das vagas no Ensino Médio, articulação entre formação geral e complementar. Seus representantes sugerem que o resultado do Fórum [Seminário Nacional de Educação Profissional] leve em consideração a autonomia do Estado com relação a possíveis mudanças no Decreto (Carvalho, op. cit.).

2.3.2. Superintendência de Educação Profissional do Rio Grande do Sul - A rede
mantém 149 escolas que oferecem 166 cursos nas áreas de agricultura, indústria e serviços. Dos 600 mil alunos do Ensino Médio, 60.000 estão em escolas profissionalizantes. Há um incentivo para o empreendedorismo. Segundo o participante, para o Rio Grande do Sul, é muito boa a experiência de segmentação (separação) entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. A separação tem sido mais inclusiva (Diniz, op. cit.; Carvalho, op. cit.).

2.3.3. Centro de Educação Tecnológica de Feira de Santana (CETEC) / Bahia
- Por serem as melhores, as escolas técnicas públicas eram muito procuradas. O CETEC não dava conta de atender às necessidades sociais, e 90% dos alunos eram oriundos das escolas particulares. A reforma, por si só, não atendia à necessidade de um modelo de gestão que pudesse ser democrático, participativo e privilegiar os menos favorecidos que ficavam excluídos na escola integrada. Hoje, 98% dos alunos são oriundos da escola pública (Shiroma, op. cit.).

2.3.4. Centro de Educação Tecnológica de Rio Verde / GO - Até 1997, as escolas
agrotécnicas não trabalhavam com planejamento estratégico. Hoje, todas lidam com este instrumento. Estão em um processo de integração regional e são agentes de fomento do desenvolvimento regional. Hoje o Centro tem 1.200 alunos, 9 cursos técnicos e tem 242 parcerias efetivas com ongs. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sindicatos rurais patronais, de empregados, sindicato dos garçons, empresários do comércio etc. A escola não tinha programa de qualificação de docentes. Agora, como outras escolas, tem um plano de capacitação em nível de especialização, mestrado e doutorado. Em 1997 só tínhamos 1 mestre e 1 doutor. Hoje 70% do quadro tem mestrado e 35% a 40% concluiu o doutorado. Houve avanços na democratização da rede federal, por exemplo, na escolha de dirigentes que mudam a cada 4 anos (Shiroma, op. cit.).

2.3.5. Centro de Educação de Tecnológica do Comércio / Belo Horizonte, MG
- Possui um centro de pesquisa integrado aos meios produtivos, IBGE, Prefeitura, PM etc. Os dados são usados para elaborar projetos, levantar demandas, perfil e monitorar a pesquisa de egressos (Shiroma, op. cit., p. 2).

2.3.6. Escolas Estaduais do Amapá - No Estado conta-se com o CEPA, CRDS,
Escola Graziela (PROFAE), Escolas Agrícolas. A seleção para o Centro de Educação Profissional se tornou um verdadeiro vestibular para a entrada dos alunos. Adotou-se, além das provas escritas, que fazem uma primeira seleção e eliminam a maioria dos inscritos, um processo de entrevista para aqueles que vão participar da segunda etapa. Essa entrevista é realizada com

uma equipe de professores e o seu objetivo é levantar a situação social do aluno. Esse aspecto contará posteriormente como quesito para a aprovação do aluno (Duarte, op. cit.).

2.4. Relatos de experiências de instituições do Sistema "S"

2.4.1. **O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)** realizou experiência com currículo por competências para a profissionalização de menores em situação de risco na área de eletro-mecânica e na área do vestuário para profissionalização de aidéticos (Grinspun, op. cit.).

2.4.2. **Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SP (SENAI-SP)** - O Curso de Aprendizagem Industrial tem 18 mil alunos. Fundamenta-se numa pedagogia de projetos. O Curso Técnico atende 30 setores industriais em São Paulo. O SENAI trabalha com dinheiro público e, por isso, a oferta educacional é sempre gratuita. Em 2003, houve ampliação para 2.500 vagas que, num processo de fluxo, chega a 10 mil alunos. Todos os alunos do curso técnico, cuja renda familiar seja inferior ao salário mínimo, fazem jus à bolsa de estudos, vale-transporte e refeição. A avaliação tem três momentos: a) avaliação do Plano de Curso, para o qual a entidade conta com o apoio das associações empresariais, de trabalhadores e com uma avaliação externa realizada pela Escola Politécnica da US que avalia o plano de curso, o ambiente e a qualificação dos professores, b) A avaliação do processo educacional que funciona como um ENEM. Esta avaliação dos alunos já foi realizada três vezes no SENAI-SP. A primeira, pela Fundação Carlos Chagas, depois pela Fundação CESGRANRIO e atualmente pela Universidade de Brasília. Os alunos são submetidos à avaliação de raciocínio e, também, a provas específicas da habilitação que cursou. Em uma escala de 0 a 10, os alunos passaram da média 4,0 para 6,0. c) A avaliação de egressos (Shiroma, op. cit.).

2.4.3. **Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)** - A experiência de formação de formadores, o Programa FOFO/SENAI, tem atendido de forma eficiente às necessidades de formação para sua área de atuação, porém, não é reconhecido legalmente, motivo pelo qual não tem autorização para emitir diplomas de licenciatura. Experiência similar a esta é desenvolvida pelo SENAC -Programa de Desenvolvimento de Educadores (PROFIS) (Campos, op. cit.).

2.4.4. **Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)** - Fêz-se a reestruturação dos cursos em função da noção de competências e, com grande esforço para entender e implementar as orientações da reforma, realizaram-se oficinas pedagógicas em todo o Brasil, com o objetivo de convencer os professores da necessidade da mesma (Lima, op. cit.).

2.4.5. **Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)** - A experiência de Certificação tem alta flexibilidade, visando atender ocupações emergentes no mercado de trabalho com muita agilidade. A experiência é compreendida como parte da Unidade de Negócios (Lopes Neto, op. cit.).

2.4.6. **Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)** - A experiência de Certificação tem o objetivo de promover o desenvolvimento de metodologia, desenho curricular, elaboração de perfis profissionais, avaliação e certificação baseada em competências (Lopes Neto, op. cit.).

2.5. Relatos de experiências de ongs e instituições privadas

2.5.1. **Confederação Nacional do Comércio** - Vai construir uma escola média modelo,

no Rio de Janeiro, para 500 alunos (15 alunos em cada sala), numa área de 130.000 m². Segundo o seu representante, as idéias debatidas no Seminário serão consideradas na construção do currículo (Carvalho, op. cit.; Lima, op. cit.).

2.5.2. Os **Centros de Educação Familiar de Formação em Alternância (CEFFAs)** são escolas rurais administradas por associações de agricultores que trabalham com a pedagogia da alternância. Apesar dos 35 anos de trabalho no Brasil, em prol do desenvolvimento sustentável no meio rural, até hoje, as escolas não tiveram acesso aos recursos públicos, o que vem comprometendo a sustentabilidade econômica do projeto (Carvalho, op. cit.).

2.5.3. A **Fundação Vitae** tem apoiado projetos de EP (Grinspun, op. cit.).

2.5.4. **Instituição Capina** - Faz parte de uma rede de livre iniciativa social voltada para a promoção da vida e dos direitos humanos. um dos programas é a Oficina Pedagógica que apóia uma rede de escolas de trabalhadores (Conselho de Escolas de Trabalhadores). Essas escolas se formaram com o entendimento de que a educação era funcional às exigências do mercado e deveria ser transformada de forma que cada aluno fosse sujeito do processo de geração do conhecimento (Stancki, op. cit.).

2.5.5. **Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa** - É uma instituição comunitária mineira, construída, em 1959, por uma filha de fazendeiro, com objetivo de mudar a situação de pobreza daquela sociedade rural através da educação. Hoje, a cidade, com 30 mil habitantes, ainda tem forte influência agrária, entretanto, tem na eletrônica um elemento impulsionador, pois possui 107 indústrias (pequenas, médias e micros) na área de eletrônica e telecomunicações, inclusive passando a ser conhecida como vale da eletrônica. Embora seja de iniciativa privada, sempre contou com ajuda do governo federal, pois seus alunos são carentes e os custos de manutenção da escola são altos (Stancki, op. cit.).

2.5.6. **Escola de Música de Brasília** - No quadro das experiências institucionais, foi destacada a formação especial para professores de música (Campos, op. cit.).

2.5.7. **Centro de Estudos Sindicais (CES)** - Relato de experiências de formação profissional realizada em convênio com a Prefeitura Municipal de Santo André/SP, na área de construção civil. Cabe ao CES contratar a equipe técnica que vai atuar no programa de formação e cabe à Prefeitura ceder o espaço físico e equipamentos e fiscalizar o trabalho realizado, (i) O primeiro programa desenvolvido é o Programa Integrado de Qualificação (PIQ) que possui três níveis: o primeiro voltado para jovens desempregados que não concluíram a 4^a série do ensino fundamental; um segundo nível voltado para jovens que já possuem de 5^a à 8^a série incompleta; e um terceiro nível voltado para quem possui o fundamental completo ou o ensino médio incompleto. Para cada nível destes existe uma certificação. No PIQ, atende-se, também, trabalhadores de 18 a 26 anos encaminhados pelo Observatório de Pesquisa de Santo André. (ii) Outro programa é denominado Programa Educacional para o Mundo do Trabalho (PEMTE) e atende jovens de 15 a 17 anos. Entende-se que o jovem, nesta faixa etária, deve permanecer na escola e ser preparado para o mundo do trabalho. Busca-se sua inclusão na escola e o desenvolvimento do seu senso crítico. Na preparação para o mundo do trabalho, desenvolvem-se atividades de informática, artes, pintura, grafite, marcenaria artesanal e temas ligados ao trabalho e à cidadania, (iii) O Projeto Vamos Construir oferece cursos livres na área de construção civil e é desenvolvido em áreas que estão sendo urbanizadas, principalmente favelas, onde a comunidade recebe orientação, através da participação nos cursos, para construir sua própria moradia com conhecimentos específicos da área da construção civil (Duarte, op. cit.).

2.5.8. **Experiências de Certificação Ocupacional** - Da PETROBRAS, da Associação Brasileira de Manutenção (ABRAMAN) e da Fundação Brasileira de Tecnologia de Soldagem (FBTS) (setor elétrico, construção civil, eletro-nuclear, petroquímico). Estas experiências partem dos seguintes conceitos: **Qualificação**, "demonstração de aptidão física, conhecimento, habilidade, treinamento e experiência requeridos para executar adequadamente atividades estabelecidas"; e **Certificação**, "procedimentos que conduzem ao testemunho escrito na qualificação do nível de competência de um indivíduo, em uma dada atividade e setor industrial" (conforme as normas ISO 9712, EN473, ABENDE NA-001 e FBTS N-001) (Lopes Neto, op. cit.).

2.5.9. **Instituto Hospitalidade (Fundação Odebrecht)** - Experiência relacionada à competitividade setorial, destinada a criar normas de certificação para um setor, no caso, o de Turismo. Essa metodologia foi incorporada no recém lançado Programa de Qualificação Profissional para o Turismo (Lopes Neto, op. cit.).

2.5.10. **Experiências de pesquisa de acompanhamento de egressos (PAE)** - Foram relatadas as experiências realizadas por Escolas Técnicas, pela maioria dos SINTECs, SENAC, CIEE e Observatório de Educação e Trabalho da Prefeitura de Santo André (Dedecca, op. cit.).

2.6. Relatos de experiências de sindicatos, movimentos sociais e outros relatos

2.6.1. **Sindicatos, ongs, movimentos sociais** - Há uma série de experiências bem sucedidas com programas de EJA profissionalizante em nível de Ensino Fundamental. Trata-se de programas que articulam a elevação da escolaridade com a formação profissional em municípios, com itinerários formativos (Grinspun, op. cit.; Lopes Neto, op. cit.).

2.6.2. **Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG)** - Experiências de formação em parceria com universidades, desde os anos 90, transformando e aproveitando as estruturas existentes, tendo como matriz o desenvolvimento rural através de uma reforma agrária que promova o amplo acesso à terra para a produção (Franzoi, op. cit.).

2.6.3. **Central Única dos Trabalhadores (CUT)** - As experiências desenvolvidas por sindicatos e pela CUT junto à estrutura pública de formação profissional, com programas de ensino fundamental ou médio, concomitantes com a formação (e a certificação) profissional (Lopes Neto, op. cit.); educação do trabalhador que prioriza o desempregado e um conhecimento que seja útil para sua vida; as diversas redes começaram a dialogar um pouco; busca-se a criação de um sistema de itinerário na formação profissional (Franzoi, op. cit.).

2.6.4. Várias experiências foram discutidas e relatadas, dentre elas, as experiências que apontam para **parcerias com a iniciativa privada** (Garcia, 2003).

2.6.5. **Instituições paroquiais** "públicas" com iniciativas estaduais (estatal), experiências de educação profissional com portadores de deficiência, educação profissional vinculadas com elevação de escolaridade (Garcia, op. cit.).

2.6.6. Experiências que articulam **EP com elevação de escolaridade**, mas que ainda não estão sistematizadas. Enfatiza-se a necessidade de construir espaços, encontros para relatos de experiências bem sucedidas (Castioni, 2003).

2.6.7. **Força Sindical** - Nos cursos básicos *do* PLANFOR, foi inserida a discussão da cidadania como forma de assegurar que as pessoas soubessem o que estavam fazendo, como o curso chegava até elas e o que fazer com ele. Trabalha-se, atualmente, com a busca da

elevação da escolaridade dos trabalhadores através de parcerias com universidades e com o setor patronal (descontos/auxílio para cursos superiores) (Stancki, op. cit.).

2.6.8. Experiências referidas - Foram registradas análises de ordem geral sobre diversas experiências: (i) verifica-se maior êxito nos processos de EP quando os alunos e os professores têm oportunidade de se envolver, diretamente, com atividades práticas, fora da escola, nas comunidades; (ii) a organização dos cursos, a partir de projetos, apresenta resultados superiores àqueles tradicionalmente estruturados; (iii) o trabalho escolar centrado nas competências e habilidades, associado a fundamentos humanistas, tirou o trabalho docente da comodidade dos livros didáticos; (iv) quando se associa o currículo por competências, ou outras formas de organização da EP, às parcerias com diferentes atores sociais - como empresas, comunidades e diferentes instâncias de governo - os resultados são muito positivos; (v) deve-se destacar a importância das contribuições da Incubadora de Idéias da UNICAMP (Rummert, 2003).

2.6.9. Experiências inovadoras - (i) Há um número expressivo de experiências inovadoras no campo da EP, embora tenha havido um certo desinteresse dos órgãos centrais da educação pelas criações geradas em escolas e centros de EP; (ii) em termos legais, vive-se o paradoxo das decisões locais serem garantidas pela nova LDB, mas acabam não sendo respeitadas ou, em alguns casos, certas escolas não assumem o direito de propor de modo autônomo seus planos político-pedagógicos; (iii) em muitos Cefets, a busca de caminhos a partir da imposição de uma pedagogia das competências acabou resultando em soluções inovadoras que devem ser consideradas; (iv) há dois caminhos de experimentação pedagógica que precisam ser levados em conta: um deles é constituído por soluções baseadas na pedagogia de projetos, com engajamento significativo de docentes e bons resultados de aprendizagem; outro é constituído por propostas pedagógicas que tiveram a idéia de pesquisa como eixo orientador do ensino técnico e tecnológico; (v) outra linha de experiências, que é preciso considerar, são as soluções de EJA que associam Educação Básica com EP, experiências que são facilitadas por parcerias entre as instâncias públicas de ensino e órgãos de representação das comunidades e dos trabalhadores; (vi) há muito que aprender, nesse sentido, com estruturas mais flexíveis de organização de ensino que dão oportunidade e, simultaneamente, capacitação para atividades produtivas e elevação a níveis educacionais que não foram obtidos em idade própria por jovens e adultos trabalhadores; (vii) em alguns relatos de experiências, sobretudo em EP de jovens e adultos, escolas e instituições representadas no GT apresentaram casos em que o conhecimento tácito dos alunos é um elemento fundamental no processo de aprender, o que parece ser uma dimensão importante a ser considerada na caracterização de projetos inovadores de capacitação para o trabalho (Barato, 2003).

2.6.10. Experiência de organização curricular - Diversos participantes revelaram a existência de resistências à organização curricular com base na noção de competências, e o não convencimento dos professores para esta proposta, o que estaria dificultando a sua implementação (Lima, op. cit.).

III. PROBLEMAS

Problemas são questões ou situações não resolvidas em qualquer área do conhecimento ou do agir humano. Tanto podem se expressar por conflitos de idéias como de interesses. Todos esses aspectos estão presentes no conjunto dos problemas levantados, com a

complexidade dos múltiplos aspectos que envolvem os problemas humanos, aspectos técnicos, educacionais, afetivos, políticos etc.

Foi possível observar que, enquanto as experiências expressam os sucessos das instituições e um olhar otimista sobre os processos em curso, os problemas mostram suas contradições, conflitos de concepções e de interesses. São apresentados como alertas a quem decide a política. A maior parte refere-se a aspectos evidenciadas nos temas anteriores (I e II), agora apresentados como questões problemáticas. Destacamos os temas mais reiterados pelos participantes.

3.1. A Reforma do ensino a partir do Decreto nº 2.208/97

A reforma de ensino, que atingiu o ensino médio técnico federal e desdobrou-se para os estados, com reflexo generalizado em todas as redes de EP, é o cerne dos problemas apontados. Os problemas se manifestam tanto para quem é favorável à Reforma conduzida pelo Decreto nº 2.208/97 e outros instrumentos normativos, quanto para aqueles que discordam de seus termos e/ou da forma como foi imposta.

Para os críticos da Reforma, a **rede federal de EP** sempre teve uma história de qualidade. Os CEFETs são um exemplo de qualidade reconhecida até no exterior. Havia uma respeitabilidade, tanto dos alunos, quanto dos técnicos profissionais, por estarem nestas escolas. Os problemas maiores vieram a partir da Reforma da EP, pois se passou a conviver com um processo contínuo de desqualificação dessa rede. "É necessário resgatar a qualidade do trabalho dos professores e dos alunos que se formam. O problema é que se adotou a idéia de educação empreendedora provocando uma desresponsabilização com a EP na rede" (Duarte, op. cit., p. 4). Afirma-se que as instituições da rede federal de educação tecnológica teriam aceitado passivamente a Reforma levada a cabo pelo Decreto (Diniz, op. cit.).

No modelo em curso, há duas matrículas separadas para o mesmo aluno, na chamada concomitância interna. No Ensino Médio ele tem 3.000 horas/aula e, no Ensino Técnico, 1500 horas/aula. Assim, "a carga de 4.500 horas não poderia deixar de provocar a nefasta evasão verificada nos cursos técnicos". Além da dificuldade dos alunos de cumprirem toda a carga horária, faltaram, no projeto da Reforma, diretrizes para o estágio curricular onde se pudesse ter um comprometimento com os egressos. Somente os alunos do sistema S possuem garantia de estágio junto ao setor produtivo. A Reforma foi incluyente, mas os alunos estão inquietos e, às vezes, não querem prosseguir (Carvalho, op. cit.).

A **Reforma** trouxe: (i) a separação entre a formação geral e a prática (Carvalho, op. cit.) e perdeu força a idéia de que a EP deve pressupor uma sólida formação geral (Lima, op. cit.); (ii) a substituição da pedagogia pelas competências; (iii) a extinção de cursos e a criação sem controle de cursos em nível tecnológico; (iv) a elitização do Ensino Médio; (v) a implementação de cursos básicos com alto índice de evasão sem reposição de matrículas e com certificação de competências de forma questionável; (vi) o esvaziamento dos CEFETs; (vii) centralização e ausência de democracia e de transparência na implementação do PROEP; (viii) contratação de consultoria de especialistas, criando uma indústria paralela, que desconheceu a capacidade dos quadros técnicos; (ix) falta de professores com contratação de professores substitutos (Franzoi, op. cit.).

A perspectiva norteadora da atual concepção de **projeto político-pedagógico** possui um caráter tecnicista e as exigências legais remetem às competências subordinadas ao mercado, segundo o que discrimina a Classificação Brasileira das Ocupações (CBO); as escolas foram

desmontadas pelo Decreto nº 2.208/97, havendo inúmeras dificuldades concretas para estruturar os currículos segundo os novos parâmetros; as mudanças na legislação geraram diversos conflitos no interior das instituições e acarretaram toda ordem de improvisações. Outro grande problema na organização escolar por competências é a avaliação de aprendizagem, e o trabalho por projetos, indispensável à competência, não é desenvolvido na maioria das escolas (Rummert, op. cit.).

Mas critica-se, também, o modelo anterior, o **ensino integrado**. O curso de 4 anos, tal como era, levava à evasão de 10 em cada 40 alunos no 4o. ano e, no geral, não estaria atendendo às necessidades da sociedade, porque nem preparava bem para a universidade, nem formava mão-de-obra para o mercado (Carvalho, op. cit.). Mas, argumenta-se, viveu-se, no governo passado, um número expressivo de mudanças na organização e estrutura do ensino voltado para atividades produtivas. Escolas e organizações realizaram grande esforço para assimilar tais reformas e encontrar caminhos adequados. No momento, há sinais de que novas mudanças ou alterações integrarão a agenda do governo atual. Compreende-se a necessidade de tais mudanças. Teme-se, porém, que se repitam os métodos anteriores. Mudança e inovação com essas características podem desorganizar as escolas, diminuir a demanda, sucatear os recursos. (Barato, op. cit.; Carvalho, op. cit.).

Outros problemas de ordem estrutural, como a **má qualidade do ensino fundamental**, que é tida como o maior problema da EP, não permite aos alunos a apreensão dos fundamentos conceituais que concorreriam para a mobilização das competências (Lima, op. cit.).

Não se trata simplesmente de revogar o **Decreto nº 2.208/97** com o mesmo método de sua instituição. O que se propuser no âmbito da regulamentação não pode ser por decreto. Não se pode desconsiderar as experiências anteriores (Castioni, op. cit.). Os gestores pensam que vai mudar tudo de novo, desarrumar a organização da escola. E perguntam-se como ficam aqueles que estão fazendo a reforma? (Carvalho, op. cit.).

A Reforma não se encontra totalmente implementada e testada para se pensar em uma nova mudança. Os Conselhos Estaduais só conseguiram elaborar as normas complementares em 2001. A Bahia, por exemplo, encontra-se, ainda, no estágio de conscientizar os promotores da EP sobre a Reforma. Pergunta-se como fazer para credenciar cursos, autorizar escolas? E o que dizer para os mantenedores que foram obrigados a se reorganizar dentro das normas que o Conselho Estadual formulou baseado na Reforma? (Duarte, op. cit.).

E há dúvidas quanto ao que se fazer com os **cursos de curta duração** (Castioni, op. cit.). Há falta de definição dos princípios organizativos e de diretrizes para a EP de nível básico (Lima, op. cit.). De outra parte, proliferam os cursos superiores de tecnologia embora os de nível técnico sejam de boa qualidade (Carvalho, op. cit.).

A partir do Decreto nº 2.208/97, para atender às exigências legais, muitas escolas contratam **consultorias** que elaboram projetos político-pedagógicos desvinculados da realidade e que, por isso, não comprometem os profissionais da educação com as propostas. Desse procedimento, decorre o fato de que, na realidade, o que está bem formulado no projeto não é apropriado na prática institucional que, no mais das vezes, mantém o caráter disciplinar (Rummert, op. cit.).

3.2. Articulação e desarticulação entre níveis educacionais e esferas governamentais

A articulação ou desarticulação entre níveis educacionais e esferas governamentais sinalizam as possibilidades de integração ou dificuldades de harmonização das diversas

necessidades e interesses institucionais. A desarticulação também se manifesta pela "sobreposição de ações federais, estaduais e municipais", "entre Ministério do Trabalho e Ministério da Educação" (Garcia, op. cit.), entre políticas de Ciência e Tecnologia, de Educação e de Trabalho. A divergência de conceitos e de nomenclatura utilizados em documentos do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho evidenciam um outro aspecto dessa desarticulação (Shiroma, op. cit.).

Há **difficuldade de articulação** (i) entre as diferentes esferas do governo (Carvalho, op. cit.); (ii) entre as diferentes instâncias que atuam no campo da EP; (iii) para se estabelecerem as competências e responsabilidades das diferentes instituições e instâncias de decisão; (iv) em relação à compreensão das novas políticas e a uma visão integrada da EP; (v) entre a continuidade da Educação Básica e a EP (Grinspun, op. cit.); (vi) e entre a oferta do nível básico da EP e a geração de trabalho e renda (Diniz, op. cit.). A ausência de outros Ministérios na discussão, como o do Trabalho, poderá reproduzir os mesmos erros do passado, em particular, a experiência do PLANFOR, que não se articulou com a esfera da educação (Castioni, op. cit.).

Representantes das esferas governamentais estaduais manifestaram sua apreensão diante das possíveis mudanças na EP, inclusive que o debate seja hegemônico por aqueles mais familiarizados com o tema, como por exemplo, o pessoal dos CEFETs. Por sua vez, outras instituições federais consideram que apenas cinco CEFETs são diretamente reconhecidos pela SEMTEC e pelo SESU simultaneamente. "Os demais passam por enormes problemas" quando se trata de "discutir sistema e redes" (Franzoi, op. cit.).

Também há problemas de articulação conceitual e nomenclaturas nacionais e internacionais para as **certificações educacionais e profissionais**, a exemplo de: (i) os cursos de formação/requalificação denominados "livres" não têm nenhum padrão de ordenamento segundo a nomenclatura dos cursos; (ii) apesar do Ministério do Trabalho e Emprego ter conduzido à construção de uma nova Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e ter havido um esforço enorme de (re)conceitualização do que passou a se chamar EP (invés de formação ocupacional / preparação para o trabalho / treinamento de mão-de-obra / (re)qualificação, etc.) os cursos oferecidos tinham variadas denominações, sem que tenha sido estabelecida uma nomenclatura, um reagrupamento por área como recomendam as normas internacionais; (iii) na sua maioria, esses cursos não excediam 50/60 horas, alguns por volta de 100 horas e eventualmente mais de 100 horas, (Lopes Neto, op. cit), o que, salvo em cursos extremamente especializados, impossibilita uma formação profissional séria com a elevação de escolaridade.

Em um outro nível, o das **relações internacionais**, considera-se problemática a integração dos blocos regionais, como o MERCOSUL, no sentido da possibilidade do livre trânsito da força de trabalho, diante da diversidade de escolaridade alcançada pelas populações dos diferentes países membros (Grinspun, op. cit.).

3.3. Recursos financeiros e gestão privada do sistema federal

como discutir parâmetros e indicadores de qualidade se se tem R\$ 4,00 por mês, por aluno, para aplicar em manutenção de laboratórios e compra de equipamentos? A falta de verbas faz com que a qualidade caia. Este ano tem-se somente 60% da verba que se teve no ano passado. O problema de diminuição da qualidade está na falta de recursos. Precisa-se injetar mais recursos na EP (Duarte, op. cit.). A ampliação do número de vagas na educação

profissional está condicionada ao aumento de recursos que garantam essa possibilidade. Há falta de recursos e as instituições sobrevivem com parcerias (Diniz, op. cit.).

O **PROEP** "de uma orientação técnica, passou a uma orientação 'polítiqueira'. O projeto de financiamento não contemplava o que a escola queria, mas aquilo que o Decreto exigia para financiar" (Carvalho, op. cit.). Falta democracia na gestão dos recursos em todas as instâncias. E há um viés na distribuição de recursos, dando ênfase para a ampliação de escolas, em detrimento da manutenção das escolas já existentes. Do ponto de vista das instituições, há competição regional entre as entidades beneficiadas com recursos do PROEP e do FAT (Garcia, op. cit.). Pergunta-se, qual o futuro do PROEP? (Castioni, op. cit.).

E apontado, também, que houve uma **gestão privada do sistema** que priorizou uma visão economicista, com loteamento dos recursos a partir de uma relação tempo/custo, substituindo o tempo de aprender, gerando um processo de mercantilização do ensino. Este se tornou mais rápido e mais descartável (Franzoi, op. cit.). Houve a privatização do ensino público federal por meio das fundações de apoio. Gestores são forçados a recorrer a tais fundações para desenvolver as ações necessárias. Há ausência de mecanismos de controle dos recursos arrecadados e aplicados via fundações. Dados da realidade, a exemplo do Paraná, mostram a expansão do ensino privado, "com a utilização de professores do setor público e a oferta de cursos profissionalizantes que não atendem sequer as empresas" (Diniz, op. cit.).

Do ponto de vista dos estados e municípios, aponta-se os limites impostos pela Lei de Responsabilidade Fiscal (Garcia, op. cit.), que leva a uma série de "restrições ao financiamento da educação pública, ao mesmo tempo em que se toma uma série de medidas que favorecem a iniciativa privada" (Brasil, 2003, p.22).

3.4. A formação de docentes de Educação Profissional

Apontou-se a falta de **recursos humanos qualificados** como um grande entrave para a melhoria da qualidade e da expansão da EP. O arrocho salarial dos profissionais da educação estimula o abandono dos professores da carreira docente ou do regime de dedicação exclusiva. Essa situação leva à rotatividade de professores, particularmente, os substitutos, gerando a necessidade de se estar sempre capacitando novos docentes. Além disso, a legislação acerca da formação de profissionais para a educação seria insuficiente para dar conta da diversidade da EP a ser oferecida pelas instituições (Duarte, op. cit.). Faltam professores e não há concursos públicos para preenchimento das vagas (Diniz, op. cit.).

com a Reforma, embora o Decreto nº 2.208/97 possibilite que docentes da EP sejam selecionados a partir da sua experiência profissional, o SIAPE não permite a inclusão no sistema de professores que tenham apenas um curso técnico. como os docentes não tiveram capacitação para a implantação da Reforma, sua implementação nas instituições sofreu resistência por parte dos docentes, e faltaram orientações da SEMTEC para buscar superar essas dificuldades (Stancki, op. cit.). como regulamentar a situação de um grande número de professores de 1o. e 2o. graus das Escolas Técnicas Federais, os atuais CEFETs, que estão lecionando no ensino superior tecnológico? (Carvalho, op. cit.). Considerando a **falta de professores licenciados** para as disciplinas específicas, esses professores precisariam ingressar em cursos de nível superior. Faltam, também, professores com condições de atuar na gestão das instituições ou do sistema. (Campos, op. cit.).

A **duração da formação** evidenciou-se como um aspecto problemático nas discussões, pois, não obstante a urgência em se formar quadros para a educação profissional, os

participantes ressaltaram que não se deveria repetir e reafirmar experiências de 'aligeiramento da formação. Defendeu-se que três anos seria a carga horária mínima das licenciaturas. Também se discutiu o que há de comum entre os professores que atuam na área rural e na área industrial. como fazer para que as especificidades não se convertam em formações fragmentadas e compartimentadas em suas diferentes interfaces? como viabilizar uma formação que contemple uma base geral de conhecimentos e uma base específica associada a uma área de atuação ou disciplina? como equacionar essa problemática quando se considera a diversidade e as diferenças substanciais, por exemplo, entre a área industrial e a agrícola? (Campos, op. cit.).

A LDB teria alterado muito pouco a **prática pedagógica** da sala de aula. Mudou-se a legislação, mas o cotidiano da sala de aula continua o mesmo. Reclama-se que, na formação de professores, as universidades ainda não incorporaram a proposta de formar quadros para se trabalhar com a EP (Duarte, op. cit.). A questão das competências não foi incorporada pelos docentes, ficou no papel (Carvalho, op.cit.). Há dificuldade de construção e implementação dos planos de cursos por competência, em função de sobrecarga de trabalho, desmotivação ou pouco envolvimento e pouca preparação dos professores para lidar com a nova situação (Lima, op. cit.; Shiroma, op. cit.). Para outros participantes, a maior parte dos professores não domina os conhecimentos necessários ao desenvolvimento do trabalho centrado nas competências, do mesmo modo que desconhece o que seja a educação tecnológica; não aprenderam, efetivamente, o que sejam competências e habilidades (Rummert, op. cit.). Enfatiza-se a necessidade de pensar em programas para a formação de docentes, principalmente de EP (Castioni, op. cit.) e na sua valorização (Garcia, op. cit.).

Quanto às **inovações tecnológicas** relacionadas com tecnologias da informação e comunicação, a maior parte dos problemas referia-se à capacitação dos docentes. A ausência de domínio das novas tecnologias comunicativas por parte dos educadores foi apontada como uma barreira a ser vencida urgentemente. Essa indicação, apesar de certo tom preocupante, sinaliza que tecnologia é, sobretudo, conhecimento dos agentes educacionais, não necessariamente de máquinas e equipamentos. Em dois casos específicos, em educação de jovens e adultos e em educação a distância, indicou-se a legislação com um problema. Em ambos os casos, o marco legal da educação brasileira está voltado para uma escola tradicional. A flexibilidade exigida por certos planos de educação de jovens e adultos e de propostas de educação a distância não encontram, muitas vezes, amparo na lei (Barato, op. cit.).

Quanto à **formação de novos docentes**, manifestou-se uma visão bastante crítica. Considera-se que (i) os cursos de Graduação, nas universidades, não qualificam professores para a EP; (ii) a formação didático-pedagógica dos cursos de Licenciatura não prepara o docente para enfrentar uma sala de aula; (iii) os cursos de Pedagogia não trabalham com questões relativas ao trabalho e EP; (iv) a diversidade de cursos e habilitações não permite a oferta de cursos específicos por área.

Quanto à **Pós-graduação**, há (i) poucas oportunidades, custos elevados e restrições por parte das instituições para a liberação dos docentes que dificultam o acesso a esses cursos; (ii) o afastamento de professores para capacitação gera dificuldades para as instituições que têm número reduzido de docentes e impossibilidade de contratar substitutos (Stancki, op. cit.).

3.5 Gestão democrática da Educação Profissional

uma pergunta que se coloca é como democratizar o acesso à EP com a manutenção dos exames seletivos? O acesso à EP é limitado, assim como a participação nas decisões. A principal

crítica apontada refere-se aos Conselhos Diretores que não representariam os segmentos que os compõem. São constituídos por 17 membros indicados e apenas 8 membros eleitos que, em geral, apenas legitimam as políticas dos dirigentes, que são eleitos por processos viciados. Não cumprem o papel consultivo e, muito menos, o deliberativo. Não *são* democráticos (Diniz, op. cit.). E "a descentralização é uma falácia" (Carvalho, op. cit.).

Critica-se também a insuficiência do Decreto nº 2.208/97 no que se refere à democratização do ensino executado por outros segmentos que não o público. O que tem a ver com os pareceres, as normas etc. (Diniz, op. cit.). Também as exigências burocráticas do Ministério da Educação inviabilizam a implantação de cursos inovadores (Rummert, op. cit.: Shiroma, op. cit.).

como atender as minorias? como fazer chegar a educação profissional aos rincões do País? Essa dimensão remete para a necessidade de discutir uma "**geografia**" da educação. A população de portadores de necessidades especiais não está sendo contemplada com políticas específicas, uma vez que, se cumprida a lei que obriga as empresas a empregar um número de pessoas com essas necessidades, não haverá como efetivá-las uma vez que elas não têm formação adequada (Castioni, op. cit.).

Considera-se uma postura antidemocrática identificada em alguns CEFETs, mas que não pode ser generalizada para todos (Franzoi, op. cit.).

3.6. Outros problemas

Registrou-se a falta de um **diagnóstico de EP**, de seus pontos positivos e negativos. Além disso, faltam **dados estatísticos sobre a EP**. Os dados existem mas em bases espalhadas. Os cursos tecnológicos ficam no censo de Ensino Superior. Os dados referentes ao nível básico, qualificação profissional e aprendizagem industrial, não estão consolidados. No censo da Educação Básica do INEP (2002), há dados quantitativos de alunos do nível técnico. Porém é preciso ter cautela ao utilizá-los sem antes analisar como foram computados, por aluno ou por matrícula, isto é, qual foi a metodologia usada para calcular esses números. Precisamos ter clareza a respeito dos números envolvidos e uma metodologia para apreendê-los adequadamente (Shiroma, op. cit.).

Nas **escolas comunitárias/estaduais/municipais** registram-se: a) dificuldades da escola comunitária em investir na formação dos seus docentes, particularmente as localizadas em cidades do interior; b) escassez de recursos, experiência menos densa dos gestores, menor investimento na formação de profissionais gerando problemas mais graves na educação profissional estadual/municipal em relação à federal (Stancki, op. cit.).

Quanto às **escolas no campo**, os cursos profissionais, quando chegam aos trabalhadores rurais, consideram-nos sem vivência alguma, contribuindo para a evasão dos alunos desses cursos (Stancki, op. cit.). A educação no campo gerou uma proposta alternativa: a pedagogia da alternância. Há dificuldade de legalizar essa proposta pedagógica nos estados e no MEC (Carvalho, op. cit.).

Quanto ao **acompanhamento de egressos**, há ausência de informações sobre o destino dos estudantes egressos.

IV. PROPOSTAS

Todos os grupos foram muito propositivos. Reiteram-se os temas com base nas

concepções expressas inicialmente, com base nas experiências relatadas ou nos problemas apresentados em busca de um encaminhamento de solução. O primeiro grande conjunto de propostas diz respeito (1) à continuidade do fórum de debates iniciado com o Seminário Nacional de EP e seus desdobramentos em termos de política educacional; (2) à concepção da EP, sua implementação nas instituições a partir do Decreto nº 2.208/97 e os termos de sua continuidade, revogação ou mudanças; (3) à avaliação quantitativa e qualitativa do sistema e das instituições que se ocupam de EP, à necessidade de se ter um quadro mais preciso do que está ocorrendo, assim como à criação e socialização de uma base de dados e à criação de um sistema de informação sobre EP; (4) à articulação entre os diversos níveis educacionais, redes de escolas e esferas governamentais; (5) à EP como uma política pública e às relações público e privado; (6) fontes e ao uso dos recursos públicos; (7) a política de formação de professores e gestores para EP, às condições de exercício da profissão, aos problemas pedagógicos e institucionais. Outras questões de não menor importância, mas com menos incidência de propostas, são as seguintes: (8) gestão democrática da EP; (9) a EP centrada nas competências; (10) a educação de jovens e adultos, emprego e geração de trabalho e renda; (11) certificações educacionais e profissionais; (12) projetos político-pedagógicos; (13) planos e programas de EP; (13) educação do campo; (14) Educação Fundamental; (15) qualidade social da EP

4.1. A continuidade do Seminário Nacional de EP

Alguns participantes expressaram seu **reconhecimento à SEMTEC** "pela atitude corajosa de publicizar a discussão sobre suas propostas para EP" e pelo fórum de debates proporcionado pelo Seminário, com uma participação mais ampla do que a usual em outros seminários promovidos pelo MEC. Mas teria sido desejável maior antecedência na divulgação do Seminário e do documento-base (Rummert, op. cit.; Stancki, op. cit.). O documento-base foi objeto de polêmicas pró e contra as idéias e posições submetidas à apreciação dos participantes.

Muitos revelaram a preocupação de dar **continuidade à discussão** no âmbito dos estados e das instituições educacionais, em torno das questões propostas. Preocupados com a revisão da legislação, sugeriram a construção de um novo espaço destinado somente para a divulgação e troca de experiências do que vem sendo feito na área. Da mesma forma, em relação às experiências em Pesquisa de Acompanhamento de Egressos (PAE). Os participantes advertem que a educação não é determinada somente pela legislação (Campos, op. cit.; Shiroma, op. cit.; Dedecca, op. cit.; Barato, op. cit.).

Além da **divulgação de experiências**, propõem o **aprofundamento de conceitos**, tais como gestão democrática, Estado, desenvolvimento, nação, povo, cidadania, público e privado (Diniz, op. cit.); educação, trabalho, novas tecnologias e globalização (Grinspun, op. cit.). Propõem alguns instrumentos para a continuidade do debate e a divulgação de experiências: criar um portal; criar um Fórum Permanente de EP; encontros com diferentes setores e movimentos sociais ligados à EP, para formar uma rede integrada de EP; levar a discussão ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; articular um Comitê Nacional para discutir EP (Carvalho, op.cit.; Garcia, op. cit.; Franzoi, op. cit.; Grinspun, op. cit.).

4.2. A Educação Profissional a partir do Decreto nº 2.208/97

A concepção da EP, sua implementação nas instituições a partir do Decreto nº 2.208/ 97 e os termos de sua continuidade, revogação ou mudanças foi o tema que mais mobilizou os

participantes, na quase totalidade dos Grupos de Trabalho. As discussões transbordaram para questões afins, constituindo um rico mosaico de preocupações políticas e pedagógicas.

Alguns se manifestaram claramente pela **revogação do Decreto**. Em outro Grupo, de forma majoritária, as propostas apresentadas convergiram para uma **revisão do Decreto**, submetendo-o a uma ampla discussão, pontuando a necessidade de se proceder a reformulações urgentes, porém cuidadosas, para que não se percam as experiências que já vêm sendo desenvolvidas. Mas recomendou-se que não se limite a reflexão sobre a EP, centralizando a discussão no Decreto (Carvalho, op. cit; Franzoi, op. cit.; Castioni, op. cit.), embora não possa ser desconhecido. De outra parte, "trata-se de um instrumento que polarizou um debate intenso e que foi sendo implementado por portarias de cunho vertical e que, enquanto conjunto de decreto e portarias, pode ser, num contexto de forças políticas e sociais diversas, suprimidos ou modificados" (Frigotto, G., apud Franzoi, op. cit.). Argumenta-se, ainda, que se devem revisar os encaminhamentos que dificultam a aproximação entre o Ensino Médio e Técnico, uma vez que não há impedimento no Decreto para essa aproximação (Franzoi, op. cit.).

Registra-se um depoimento expressivo sobre as "**convergências/divergências**" sobre a questão: "A reforma da educação profissional implantada no país, ninguém nega, foi imposta sem a participação efetiva dos educadores de sala de aula. Pior que isso, teve o protesto e a indignação de considerável parcela de professores em todo o país, com destaque, dos trabalhadores da Rede Federal da Educação Tecnológica do MEC. Entretanto e, até paradoxalmente, as mudanças acabaram por impulsionar o ensino profissional, ampliando e modernizando os cursos técnicos no país. Esses cursos, muitas vezes obsoletos, arcaicos, desatualizados, já não serviam ao país (...)" (Carvalho, op. cit.).

Muitas foram as propostas relacionadas à **melhor conceituação e implementação da EP**: (i) inverter a tendência do "negócio" da EP para sua função social com base na idéia de direito (Franzoi, op. cit.); (ii) **metodologias mais participativas** nas escolas, ampliando a relação dos alunos com o mundo do trabalho, ressignificando a relação professor-aluno, apoiada na capacitação urgente dos professores (Duarte, op. cit.); (iii) melhor definição das diretrizes para EP incorporando as diversidades culturais, geográficas e socioeconômicas; (iv) elaborar matrizes curriculares para o nível básico de EP, a exemplo do Rio Grande do Sul; (v) estimular a **Arte na EP** (Grinspun, op. cit; Garcia, op. cit.); (vi) não limitar a EP ao nível técnico (Diniz, op. cit.); (vii) do ponto de vista da **qualidade social**, torna-se necessário ter propostas que incluam as condições de trabalho dos professores e dos técnico-administrativos da Rede (no caso, a Federal); (viii) e resgatar a idéia da **educação integrada** (entre o ensino médio e a educação profissional) ou maior relação entre Ensino Médio e EP (Garcia, op. cit.; Grinspun, op. cit.; Duarte, op. cit.), (ix) Propôs-se, também, que a formação geral não seja dicotomizada com EP (Carvalho, op. cit.); (x) a articulação entre EP e alfabetização, escolarização, geração e trabalho e renda; (xi) e consolidar a rede federal de EP, articulada com um projeto de desenvolvimento nacional e local (Diniz, op. cit.; Garcia, op. cit.).

Se há os que defendem o ensino técnico integrado, no mesmo Grupo, (xii) há os que defendem que se mantenha a **separação entre EP e o Ensino Médio** com a possibilidade de oferta concomitante do nível técnico ou através de cursos pós-médios ou sequenciais, como forma de atender os que não conseguiram ter acesso a uma escola técnica (Castioni, op. cit.; Garcia, op. cit.; Duarte, op. cit.).

Mas, também, (xiii) que a EP seja **articulada às demandas das empresas**, do mercado. Para estar de acordo com as exigências do século XXI, a EP deveria buscar formar indivíduos

para o mercado, atendendo às demandas formativas definidas pelos empregadores e definindo que os currículos e os perfis profissionais fossem dimensionados em função dessas demandas. Para estes, ainda, o maior indicador da qualidade da educação profissional deveria ser a empregabilidade promovida, (xiv) Para outros, não se pode ter apenas o mercado como referência, a sociedade deve ser ouvida; (xv) ou ainda, a articulação entre EP e mercado não deveria ser imediata, pois a função da educação profissional não deveria ser a de formar para as empresas, mas **formar o trabalhador**; para os educandos, a EP deve ser um direito, articulando, de modo coerente, trabalho e educação. A submissão da educação profissional ao mercado não deve ser o caminho a ser seguido. Há um novo projeto nacional em curso e uma nova orientação política que pressupõe a não subordinação das políticas sociais aos interesses imediatos do mercado. (Garcia, op. cit.; Diniz, op. cit.; Duarte, op. cit.; Lima, op. cit.).

A questão da **educação tecnológica** recebeu alguma atenção. Propõe-se (i) retomar a integração entre o ensino propedêutico e tecnológico e a reconstrução da educação tecnológica; (ii) buscar um novo conceito de educação tecnológica, resgatando a concepção anterior ao Decreto, isto é, como qualificação profissional e desenvolvimento do homem, com a prevalência dos processos de trabalho sobre os estudos de mercado. Neste sentido, a educação tecnológica envolve formação, extensão e pesquisa tecnológica e a concepção vinculada à execução: saber fazer, como fazer e a capacidade de transformação, explorando soluções alternativas, (iii) A partir desse conceito, fomentar políticas regionais de desenvolvimento, criando empregos e inserção social, (iv) Há quem entenda a educação tecnológica como o fortalecimento da parte prática do ensino das disciplinas de exatas ou incluir, nas 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 2ª do Ensino Médio, uma disciplina que poderia ser denominada "Tecnologia e Inovação" para levar aos nossos alunos a "tecnologia" que hoje vi vencíamos e as "inovações" que estão a caminho para prepará-los para as novas tecnologias que estão surgindo (Franzoi, op. cit.; Carvalho, op. cit.).

4.3. A avaliação de Educação Profissional e divulgação das informações

Além das propostas específicas sobre como dar continuidade ao Seminário e como conceituar e implementar a EP, as posições pró e contra a Reforma a partir do Decreto nº 2.208/97, os debates evidenciaram a necessidade de se ter informações mais precisas sobre o que está ocorrendo nas diversas redes de EP e nas instituições que as constituem. Mas há uma questão precedente, como ficou evidenciado nos debates. um problema freqüente no campo das avaliações de políticas públicas é justamente a dificuldade de se distinguir o que pode ser entendido como resultado de determinada reforma do que ocorreria independente dela. O trabalho em grupos, a pedagogia por projetos, o trabalho interdisciplinar, o programa de capacitação dos docentes, eleições para diretores e tantas outras experiências mencionadas não poderiam ter ocorrido por iniciativa dos educadores? Por que, se houve tanta crítica e resistência em 1997 à forma com que veio a público o conteúdo do Decreto, agora, parece haver um núcleo de defesa do mesmo? (Shiroma, op. cit.).

Em vários grupos, os participantes se pronunciaram em defesa de instrumentos que possam não apenas ajudar a responder a essas questões, mas também servir de acompanhamento dos processos em curso. Trata-se de proceder a uma **avaliação quantitativa e qualitativa** do sistema e das instituições que se ocupam de EP, assim como a criação e socialização de uma base de dados e de um sistema de informações sobre EP. De modo mais específico, sugere-se: (i) um **censo sobre EP** no Brasil com critérios metodológicos adequados

à diversidade das redes e instituições; (ii) integrar os **sistemas de informação** de cada base num sistema maior para que os dados possam ser cruzados, somados e disponibilizados para orientar a elaboração de projetos; (iii) repensar e rever os **indicadores de avaliação** quantitativa e qualitativa; (iv) criar uma instância própria de **avaliação da EP** (Shiroma, op. cit. Diniz, op. cit.; Duarte, op. cit.; Garcia, op. cit.; Rummert, op. cit.).

Foram ainda sugeridos outros procedimentos complementares a esse objetivo mais geral, mas com interesses específicos: (v) implantação de **observatórios** para acompanhamento / monitoramento, avaliação das ações e elaboração de itinerários formativos de base nacional (Carvalho, op. cit.); (vi) **diagnóstico nacional** sobre os docentes da EP para identificar quem são os professores de EP, os programas de formação já existentes, quais as áreas deficitárias em termos de formação, que especificidades há em seu trabalho etc. (Campos, op. cit.; Stancki, op.cit.); (vii) **avaliação quantitativa e qualitativa** na Pesquisa de Acompanhamento de Egressos (PAE), que informe os processos de aprendizagem (Dedecca, op. cit.).

Outros propõem ações efetivas de **fiscalização**: (i) dos **cursos oferecidos em nível tecnológico** para verificar se possuem profissionais de educação qualificados (Stancki, op. cit.); (ii) retomar as **ações fiscalizadoras do governo** nos estados e nos municípios, abrangendo as iniciativas públicas e privadas, com atenção especial para os recursos do FAT e do PROEP (Stancki, op. cit.); (iii) proceder a um **balanço, revisão e auditoria** do PROEP (Franzoi, op. cit.); (iv) viabilizar a **fiscalização das ações dos gestores** (Diniz, op. cit.).

4.4. A articulação dos diversos níveis educacionais e esferas governamentais

Vimos, (em 3.2.), que um dos problemas apontados é a desarticulação entre níveis educacionais e esferas governamentais face às diversas necessidades e interesses institucionais, assim como a sobreposição de ações federais, estaduais e municipais ou entre Ministério do Trabalho e Ministério da Educação, entre políticas de Ciência e Tecnologia, de Educação e de Trabalho. Outro aspecto é a divergência sobre os conceitos e a nomenclatura utilizados em documentos do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho. E pressuposto desse processo que as ações desarticuladas representam uma perda de recursos humanos e financeiros, além do prejuízo na qualidade das ações desenvolvidas.

O objetivo desta seção é apresentar, de forma breve, as **propostas de articulação** para superar alguns dos problemas mencionados. A sugestão mais geral é que "o governo articule a sociedade em um pacto pela educação" (Stancki, op. cit.). Propõe-se também: (i) a **definição das competências** nos níveis federal, estaduais e municipais e maior articulação com todas as escolas comprometidas na área de EP, inclusive na área de Saúde, de modo especial, Sistema Unificado de Saúde (SUS) e Meio Ambiente; (ii) **articulação com todos os ministérios** que atuam na profissionalização e geração de emprego e renda; (iii) melhor articulação com os fundos de financiamento da EP; (iv) promover a **integração entre as Secretarias** nos estados e entre os Ministérios da Educação e do Trabalho no sentido de proporcionar maiores opções de investimentos; (v) **busca de parcerias** e incentivo à participação da sociedade civil de modo a garantir os processos para além das instâncias e gestões de governo, tais como associações livres, sindicatos, escolas comunitárias, Sistema "S", Secretarias do Trabalho e da Educação; (Grinspun, op. cit.; Carvalho, op. cit.; Castioni, op. cit.; Garcia, op. cit.; Franzoi, op. cit.; Duarte, op. cit.).

Mas as propostas são, também, no sentido de (vi) conferir **flexibilidade ao Sistema de EP** de modo a contemplar a diversidade de necessidades da população trabalhadora (baixa

escolaridade e falta de tempo para frequentar a escola); (vii) e assegurar **autonomia aos sistemas** estaduais de educação profissional e às escolas para que atendam às especificidades locais e regionais (Castioni, op. cit.; Franzoi, op. cit.).

4.5. Educação Profissional como uma política pública

As propostas caminham no sentido de que a EP seja realizada como uma **política educacional**. Não fica claro, sempre, o que os participantes entendem por EP como uma política pública. Em um Grupo, propõe-se "que se explicita publicamente a proposta de **política pública de EP**" (Garcia, op. cit.) e que as escolas possam trabalhar o resgate da coisa pública, não apenas na área da educação, mas também na saúde e em tudo que diz respeito à valorização do público, aspecto em que os professores podem oferecer grandes contribuições. Da mesma forma, que se trabalhe junto à mídia, para quebrar a visão equivocada de que os serviços públicos são sinais de ineficiência, inoperância, irresponsabilidade e que, por isso, não funcionam (Carvalho, op. cit.).

Mas também se destacou a proposta de EP no sentido da relevância de se construir um **Sistema Nacional de Formação Técnico/Profissional** como uma política pública, estratégica e de Estado. Assim sendo, é desejável que se preserve a autonomia das unidades da Federação e das experiências de iniciativa privada de diferentes naturezas (setor produtivo, sindical, confessional, ongs, grupos autônomos). Essa autonomia não pode ser entendida como soberania e nem como um agregado de experiências, denominadas no debate, de "frouxas". Neste particular sublinhou-se a importância do Sistema "S", na direção do que apontava um participante ligado à CONTAG, a de vincular-se às prioridades da formação técnico-profissional na direção das grandes massas de jovens e adultos que atuam em pequenos empreendimentos produtivos ou serviços, mas invertendo a tendência do "negócio" da EP para a sua função social calcada na idéia de direito (G. Frigotto, apud Franzoi, op. cit.). Na mesma linha de reflexão, propõe-se a construção de uma política para a área, como referencial estratégico em relação aos aspectos organizacionais, pedagógicos, mercadológicos, financeiros e de responsabilidade social (Duarte, op. cit.), assim como levar-se em conta a necessidade de desenvolvimento sustentável (Diniz, op. cit.).

Quanto aos **agentes responsáveis** pela construção dessa política, foram feitas algumas propostas: (i) que o Conselho Nacional de Educação (CNE) devia "capitanear" a política de EP; (ii) que a construção de políticas públicas seja feita pela sociedade, através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (Franzoi, op. cit.), (iii) Manifestou-se, também, a preocupação de que a política de educação profissional para o país não pode partir das experiências específicas dos CEFETs, porque estes não representariam a totalidade da educação profissional brasileira. O apelo é no sentido de que há que se criar outros **canais de participação** (Duarte, op. cit.). (iv) Quanto a **mudanças na legislação** atual, devem ser balizadas também pelas referências de outras instituições, a exemplo dos Conselhos de Educação (Diniz, op. cit.).

Entende-se a defesa de uma interlocução ampliada com outros sujeitos sociais na elaboração de EP como política pública. Mas, na elaboração das propostas, não se pôs em questão que o CNE é um órgão consultivo, de interpretação dos instrumentos jurídicos. Ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação cabem, respectivamente, as funções deliberativas e executivas.

4.6. Os recursos para a Educação Profissional

As propostas referem-se a vários aspectos: as fontes, a transparência nos usos, as demandas, as prioridades, a gestão, melhor fluxo dos recursos, a destinação público e privado, infra-estrutura e manutenção, bolsas, parcerias e contrapartidas.

Propõe-se. (i) que se dê **conhecimento de todas as fontes de recursos** para EP; (ii) a **manutenção das atuais fontes** de financiamento e ampliação ou criação de **outras fontes** (petróleo, energia, etc), junção dos recursos do FAT, contribuição compulsória das empresas; contribuição sindical e BNDES para financiar a EP; (iii) **criação de um fundo público próprio** para financiamento da Educação Profissional, FUNDEP, a partir dos órgãos e instituições existentes tais como PROEP, FAT, Sistema "S" com garantia de gestão tripartite; (iv) e **canalizar recursos** dos fundos de privatização para EP; (v) que haja um **melhor fluxo** de recursos para que não haja desperdício; (vi) **redução dos entraves burocráticos** ligados à gestão financeira e pedagógica; (vii) melhor **articulação entre os fundos** de financiamento de EP; (viii) ampliar o financiamento para áreas e cursos voltados para o **segmento jovem rural**, (ix) ampliar as **modalidades de financiamento do PROEP**, para que não fomente apenas a infra-estrutura das instituições, mas também a sua manutenção; (x) que os órgãos de fomento levem em conta as **parcerias e contra-partidas** na seleção dos projetos (Castioni, op. cit.; Diniz, op. cit.; Carvalho, op. cit.; Grinspun, op. cit.; Garcia, op. cit.).

(xi) No sentido da **transparência do uso** dos recursos, propõe-se que se publiquem orçamentos, relatórios de gestão e avaliações institucionais (Diniz, op. cit., p. 4); (xii) no **financiamento, gestão e liberação** dos recursos, que se leve em conta as diversidades culturais, geográficas e socioeconômicas (Garcia, op. cit.; (xiii) que **se repassem as verbas do PROEP** para as instituições que planejaram a capacitação de docentes com esses recursos (Stancki, op. cit.).

Outras propostas são no sentido (xiv) do **bom uso dos recursos**, para o que é necessário que sejam utilizados com seriedade, contemplando as diferentes demandas de EP, inclusive a de formação de professores (Rummert, op. cit.); (xv) quanto ao uso dos **recursos nos setores público e/ou privado**, as duas posições estão presentes. Defende-se a prioridade dos recursos públicos para o setor público (Castioni, op. cit.); (xvi) propõe-se ainda que se estabeleça, como **critério para a distribuição do fundo público**, a articulação de determinada rede à política de desenvolvimento previamente acordado. Outras experiências podem acontecer, mas sem contar com fundo público (Franzoi, op. cit.).

(xvii) Defende-se ainda "que o MEC viabilize mudanças no **conceito de público**, para que escolas comunitárias como as Escolas Família Alternância (EFAs) possam ter acesso aos recursos públicos, que estariam garantidos em lei. Os Conselhos de Escolas Família Alternância (CEFAs) desenvolvem uma ação educativa pública não governamental"; (xviii) e propõe-se a **criação de bolsas de EP** que dêem sustentação ao ensino técnico quando não realizado nas escolas do sistema público de ensino (Carvalho, op. cit.).

Quanto às **fundações**, (xix) propõe-se discutir as funções das fundações de apoio à cultura dentro das instituições de ensino profissional públicas (Stancki, op. cit.); (xx) enquanto outros são mais incisivos e propõem **repensar o papel das fundações** na Rede Federal de EP, discutindo seus mecanismos de privatização do ensino público, "entendendo, contudo, que elas cumprem uma função administrativa importante hoje", dada a atual organização da Rede (Diniz, op. cit.).

4.7. A formação de professores de Educação Profissional

A formação de professores de EP, de educadores ou de profissionais da EP, assim como de gestores, é um tema reiterado nas propostas, em seus diversos aspectos. É um tema grave, permeado de apelos por medidas concretas para a solução dos problemas.

A mais geral das proposições é o apelo à **carreira, remuneração e valorização** dos professores de EP, assim como a abertura de concursos públicos (Stancki, op. cit.; Garcia, op. cit.; Franzoi, op. cit.; Diniz, op. cit.). "A formação dos profissionais da educação profissional constitui-se num direito que possibilita o desenvolvimento e aprimoramento desses trabalhadores, contribuindo para a qualidade social das atividades educativas. Entretanto, a sua relevância não se restringe a isso, pois ela também consiste numa condição *sine qua non* para o processo de expansão qualitativa e quantitativa da educação profissional e num elemento essencial para uma política educacional comprometida com a justiça social" (Stancki, op. cit.).

A concretização de algumas propostas mostrou-se polêmica. No entanto, (i) considera-se fundamental a existência de uma **política de formação de professores** para EP. (ii) Propõe-se que o Ministério da Educação, em parceria com os estados, deve criar um programa nacional de capacitação de professores em serviço, inclusive utilizando educação a distância, que deve ter sistemas confiáveis e ser fiscalizada pelo próprio MEC; deve ser de forma semi-presencial e ter um efetivo acompanhamento do processo de aprendizagem; (iii) ou ainda, um Plano Nacional de Capacitação Profissional para Professores de EP, que crie possibilidades de formação inicial e continuada para superar uma "prática muito presente na educação brasileira. a improvisação"; (iv) propõe-se, também, um Programa de Formação de Gestores para as instituições (Rummert, op. cit.; Stancki, op. cit.; Campos, op. cit.; Castioni, op. cit.; Carvalho, op. cit.).

Chamou-se a atenção para os **programas de formação já existentes** (i) que devem passar por um processo contínuo de avaliação e de troca de experiência entre os programas; (ii) e, para melhor aproveitar os recursos público, que se verifique a existência de ações sobrepostas, isto é, programas de formação duplicados em uma mesma região (Stancki, op. cit.).

Propõe-se a **revisão da legislação** em vigor. A Resolução 02/97 que trata dos programas especiais de formação pedagógica para docentes necessita ser revista com relação a dois aspectos: (i) a carga horária destinada à formação e à habilitação em disciplinas específicas; (ii) e que a habilitação seja por áreas de formação, consideradas mais amplas do que as disciplinas específicas. Alerta-se contudo que toda revisão ou mudança de legislação deve ser feita de forma "cuidadosa", para que não se estabeleça a "continuidade da descontinuidade" (Campos, op. cit.).

Outros aspectos mais específicos referem-se às licenciaturas, pós-graduação, instituições formadoras. Há a preocupação com a regularização dos quadros docentes em vista das exigências da LDB. Quanto às **licenciaturas**, propõe-se que sejam apoiadas em uma base comum ou geral de conhecimentos (que supere a antiga visão do Esquema I) e uma base específica associada a uma área de atuação ou disciplina. Sugere-se que o técnico ou profissional liberal seja formado para ser professor (i) através de licenciatura plena para os portadores de diploma de ensino técnico de nível médio, ou (ii) através de formação pedagógica especial para aqueles que já têm diploma de nível superior (Campos, op. cit.). Em outra linha de argumentação, (iii) propõe-se que os técnicos industriais, conforme a lei que regulamenta essa profissão, possam ministrar disciplinas técnicas dos currículos de Ensino Fundamental e Médio na sua área de especialização,

e concorrer em igualdade de condições com os profissionais de nível superior (Stancki, op. cit.).

Quanto à **pós-graduação**, sugere-se que: (i) o MEC e as universidades democratizem o acesso a esses cursos, para os profissionais que já atuam na educação, abrindo novas vagas; (ii) que seja expandido o programa de Mestrado Interinstitucional da CAPES (Minter); (iii) que retorne o PICDT; (iv) e, também, que as instituições recebam incentivos financeiros para organizar cursos de pós-graduação na própria instituição evitando a saída dos professores; (v) e que se criem mecanismos institucionais para a contratação de professores que substituam os que se afastam para capacitação; (vi) que se estabeleçam pontos estratégicos por região para a realização de cursos de capacitação (especialização, mestrado, inclusive o profissional, e doutorado) (Stancki, op. cit.).

Quanto às **instituições formadoras**, há uma discussão aberta, (i) Uns defendem que o *locus* de formação de docentes deve ser a universidade, mas que se aprofunde a discussão sobre outras possibilidades de formação - Institutos Superiores e CEFET, (ii) Para outros, há que se considerar que as escolas técnicas e grande parte das agrotécnicas transformaram-se em CEFETs e, assim, podem formar professores, embora nem todas possuam condições adequadas para isso. (iv) Sugere-se que se disponibilizem recursos para que os CEFETs realizem essa formação (Stancki, op.cit.).

Na Educação Profissional para o setor de **Saúde**: (i) deve-se considerar que as políticas de formação de recursos humanos para essa área cabem ao Conselho Nacional de Saúde juntamente com o Conselho Nacional de Educação; (ii) que os Conselhos Estaduais de Saúde (CES) devem participar do processo de avaliação e autorização para funcionamentos dos cursos de formação na área de saúde (Stancki. op.cit.).

A **formação continuada** dos docentes das instituições privadas que deve ser responsabilidade dos empresários da educação (Stancki, op.cit.).

4.8. Expansão e gestão democrática da Educação Profissional

A Constituição de 1988 trata da gestão democrática do ensino público (artigo 206, inciso VI), e não da gestão democrática da educação ou da EP (Oliveira, 2003). No entanto, a questão está presente nas reflexões e nas propostas expressas por muitos participantes do Seminário Nacional de EP que foram levados a vivenciar, em suas instituições, a restrição de vagas no Ensino Médio e a ampliação dos cursos livres, de duração variável e sem exigência de escolaridade. Assim, entende-se por que as propostas de gestão democrática têm um conteúdo ampliado e diversificado, defendendo, de forma recorrente, a "inclusão social".

"O desafio a ser enfrentado com vistas à expansão e democratização da Educação Profissional no Brasil assume grande relevância no contexto atual, em razão das expectativas de elaboração de uma nova política pública para o setor, tendo como referência sua articulação com um novo **projeto de desenvolvimento nacional** e o compromisso com a redução das desigualdades sociais e a elevação dos níveis de escolaridade" (Lima Filho, 2003).

Mas adverte-se que a nova legislação precisa prever o que se chama hoje de **inclusão social** Pela legislação atual, não se pode privilegiar um determinado grupo social a partir do lugar que ele ocupa na sociedade (Duarte, op. cit.). De um lado as políticas compensatórias ferem o princípio da universalidade dos direitos (artigo 5o. da Constituição Federal de 1988), de outro, há um movimento na sociedade, no sentido de exigir a melhoria das condições socioeconômicas e educacionais para todos os brasileiros.

As propostas apresentadas, durante o Seminário, expressam esses diversos conteúdos, entendidos como parte da expansão da EP e de sua gestão democrática. Propõe-se (i) que se construa um **modelo de gestão** que privilegie os excluídos (Shiroma, op. cit.); (ii) que se construam **mecanismos de gestão democrática** em todas as instituições, inclusive nas instituições privadas, Sistema "S" e terceiro setor; (iii) que a **oferta de cursos** considere a diversidade das diversas regiões do país; (iv) que se **mantenham as unidades** da Federação que possuam EP funcionando (Grinspun, op. cit.; Diniz, op. cit.).

Outras propostas são no sentido de que (v) se **amplie o acesso à EP** mediante a ampliação das vagas nas instituições públicas, melhorando as condições de **permanência nas escolas**, inclusive para as minorias, assim como criando mecanismos de **combate à evasão escolar** (Diniz, op. cit.; Duarte, op. cit.; Castioni, op. cit.); (vi) que se promovam **estudos/oportunidades** não só para os jovens, no ensino médio, mas também para os adultos que precisam de formação; (vii) que se aproveite a estrutura da Rede Federal de Educação Tecnológica para a **oferta de cursos de extensão** para o público carente, envolvendo a comunidade na definição e estruturação dos cursos (Diniz, op. cit.); (viii) que se **democratize a EP** para segmentos diferenciados como os presos, infratores, indivíduos da terceira idade (Grinspun, op. cit.).

Finalmente, propõe-se que (ix) seja **garantida a autonomia** dos sistemas estaduais e das instituições nas dimensões pedagógica, administrativa e de pessoal e no atendimento às particularidades locais e regionais; (x) se assegurem os **mecanismos de gestão democrática** através da eleição direta de dirigentes, da composição paritaria dos conselhos escolares, contemplando todos os segmentos envolvidos, a seleção de dirigentes com pré-requisitos mínimos para o cargo e a realização de congressos estatuintes (Diniz, op. cit.; Castioni, op. cit.; Carvalho, op. cit.).

4.9. Educação Profissional centrada nas competências

O tema das competências acompanha a questão da Reforma através do Decreto nº 2.208/97 e está presente nas concepções, nas experiências, nos problemas e nas propostas. Estas últimas se expressam como crítica, outras vezes como dúvida, ou como aceitação do conceito, embora seja ainda impreciso o seu significado na compreensão e na prática pedagógica.

Dentro dessa diversidade de posições, propõe-se (i) a **ressignificação do conceito** de competência de acordo com a necessidade das clientelas atendidas e da experiência dos professores (Barato, op. cit.); (ii) a revisão da **"pedagogia das competências"** considerando-se a precariedade conceitual e a perspectiva predominantemente economicista com que tem sido tratada (Carvalho, op. cit.).

No sentido da aceitação, propõe-se: (iii) que as instituições desenvolvam adequadamente o trabalho centrado nas competências, para que a EP, com essa orientação, seja avaliada pela sociedade; (iv) a criação de competências para serem inseridas na formação de currículos; (v) a inclusão das competências relacionais e atitudinais, além da tecnológica, contemplando as abordagens sobre qualidade e empreendedorismo; (vi) definir competências nos diversos níveis, federal, estaduais e municipais (Rummert, op. cit.; Carvalho, op. cit.; Grinspun, op. cit.). O que sugere que este tema seja objeto de maior discussão e aprofundamento sobre seu significado e conseqüências na EP.

4.10. Certificações educacionais e profissionais

A certificação deve ser entendida como reconhecimento social dos conhecimentos, habilidades e competências construídos na vida, no trabalho e nas lutas sociais do(a) trabalhador(a). O que significa incluir, na política pública de EP, a certificação para aqueles que adquiriram competências no chão da fábrica, no fazer, e *não* em uma escolaridade formal. Trata-se de prevenir que as competências, por serem definidas mais em função de critérios ligados ao posto de trabalho, do que em termos de conhecimentos, substituam os processos coletivos de negociação pelo predomínio dos empregadores na definição das normas de competências e, assim, conduzam a uma crescente individualização na avaliação dos assalariados (Lopes Neto, op. cit.; Carvalho, op. cit.).

As propostas são para que (i) as certificações sejam, necessariamente, negociadas entre os interessados (objetivos, conteúdos, metodologia, aplicações); (ii) devam estar interligadas com os processos de reconhecimento de conhecimentos; (iii) que se considere a realidade atual do mercado de trabalho em que mais da metade dos trabalhadores estão na informalidade; (iv) que se dialogue, no sentido metodológico, com a situação de baixa escolaridade média dos trabalhadores; (v) que se assegure a possibilidade do(a) trabalhador(a) de construir seu próprio itinerário formativo; (vi) que permita o trânsito entre escolaridade formal e a qualificação profissional, ou seja, que as políticas públicas devam garantir a integração da EP, em suas diversas modalidades de ensino formal e informal, ao sistema de educação nacional (Lopes Neto, op. cit.); (vii) e que a certificação educacional e profissional, como prevê a lei, seja matéria última de responsabilidade do poder público ou de instituições por ele autorizadas, sem ônus financeiro para os(as) trabalhadores(as).

4.11. Educação de Jovens e Adultos

Propõe-se: (i) valorizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) colocando-a em um mesmo patamar com a EP, e propor matrículas conjuntas como mecanismo de inclusão social; (ii) pensar *na* ampliação de vagas tanto no nível técnico, quanto no tecnológico no horário noturno, porque um dos indicadores do atendimento social é o curso noturno (Duarte, op.cit.); (iii) e que se realizem encontros regionais, estaduais e nacional para troca/debate e elaboração de propostas que viabilizem a articulação da EJA à EP de nível técnico. (Garcia, op. cit.; Carvalho, op. cit.).

4.12. Educação no campo

As propostas registradas referem-se, na quase totalidade, à educação industrial ou urbana. Algumas poucas dirigem-se à educação do campo, o que pode estar sinalizando a escassa presença de participantes provenientes das escolas agrícolas ou agrotécnicas.

Propôs-se (i) que se atualize a legislação da EP para o setor agrícola que é de 1945; (ii) que se garanta para os alunos alojamento, alimentação e transporte (Duarte, op. cit.; Garcia, op. cit.).

4.13. Outras propostas

Os Relatores registraram, também, algumas propostas pontuais: (i) a melhoria do ensino fundamental e a construção do diálogo entre esse nível de ensino e a EP (Carvalho, op. cit.; Duarte, op. cit.); (ii) que sejam incentivadas, pelas diferentes esferas do Estado, todas as iniciativas e experiências que visem oferecer ao jovem uma oportunidade de emprego;

(iii) os **projetos político-pedagógicos** devem ser, efetivamente, construídos de forma coletiva, envolvendo, os profissionais da escola e os atores sociais que com ela se relacionam; (iv) os **programas e planos de ensino** dos cursos de EP devem contemplar, igualmente, a empregabilidade e a sociabilidade (Rummert, op. cit.).

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concepções, experiências, problemas e propostas de EP foram os aspectos desenvolvidos em cada Grupo de Trabalho. Os Relatórios dos Grupos contêm conjuntos de intervenções dos participantes abordando cada um desses aspectos. Embora os relatos contemplem cada um deles, os temas são recorrentes, com ênfases diferenciadas. Estas considerações finais buscam focalizar, de modo analítico, alguns dos aspectos tratados.

Dois pontos atravessam, praticamente, todos os Grupos e Trabalho. Primeiro, a necessidade de dar **continuidade às discussões proporcionadas pelo Seminário Nacional**, no âmbito dos estados e das instituições educacionais, para divulgar as experiências, aprofundar conceitos. Propõe-se a realização de um diagnóstico, avaliação quantitativa e qualitativa, criação e socialização de bases de dados e de um sistema de informações.

Segundo, está presente, em quase todos os Grupos, a polêmica da **implantação da Reforma** a partir do Decreto nº 2.208/97 e de outros instrumentos legais. Destaca-se a proposta de reverter a idéia da EP como "negócio" em favor da EP como um direito, não conceber a EP apenas em função das necessidades e demandas do mercado, mas como educação, o que implica a formação integral do ser humano.

A Lei nº 9.394/96 define a estrutura e a organização da educação e as respectivas **competências e responsabilidades** nas três esferas governamentais. O documento elaborado pelo Coordenador do GT, que tratou especificamente do tema, observa que a EP é compreendida como uma "oferta compartilhada entre as esferas da União, Estados e Municípios, contando estas com o concurso dos demais segmentos da sociedade civil, entre estas organizações empresariais, associativas e comunitárias". E acrescenta que "enquanto uma ação de natureza educativa, a prática da EP deve estar submetida a uma coordenação que possibilite uma real articulação entre políticas, planos ou programas de diferentes setores" (Picanço, 2003). Coordenação que é reclamada em vários momentos pelos participantes e é sugerida no documento-base como um Comitê Nacional e Comitês Estaduais Coordenadores de Políticas de Educação Profissional sob a responsabilidade última do Ministério da Educação (Brasil, 2003, p. 24).

Houve concordância em alguns Grupos sobre a necessidade de construção de uma **política pública de EP** e que o Estado, enquanto coordenador desse processo, deve incentivar a participação dos diversos setores sociais nessa construção. Ao mesmo tempo que se evidencia uma riqueza muito grande de iniciativas, as experiências apresentadas mostram o resultado de uma política de governo que, mesmo tendo aspectos positivos, inovadores, nada lhes garante a continuidade. Trata-se de pensar "uma concepção de política como um mecanismo de organização espontânea e/ou dirigida, sob a clareza de que política pública não se constitui por um mecanismo neutro na 'arte de governar', ou seja na forma de organizar, dirigir e administrar a vida social e política do Estado" (Teixeira, 2003). De onde se conclui que qualquer alteração nos rumos da EP deve se pautar pelo objetivo maior de se constituir como política

pública, de Estado, que tenha um instrumento legal, recursos orçamentários e garantia de continuidade.

A atual política de EP foi beneficiada, em grande parte, por **recursos financeiros** provenientes de convênios internacionais, o que significa que tem tempo determinado e constitui fonte de endividamento do país. Muitas experiências sinalizam as vantagens das parcerias com setores públicos, privados, comunitários, empresariais. Daí porque estão corretos os participantes que reivindicam transparência em sua aplicação e uma avaliação do uso dos recursos das diversas fontes de financiamento - o que já foi anunciado em relação ao PROEP, pelo seu Diretor, Dr. Aldo Arantes, na sessão de encerramento do Seminário. O mesmo espera-se em relação aos recursos do FAT e do Sistema "S". Sugerem-se que sejam definidos critérios para a distribuição do fundo público e o reexame do mecanismo de privatização do ensino público e do funcionamento das fundações.

Alguns participantes relataram experiências de **articulação da Educação Básica e EP** por sindicatos e movimentos sociais. A dívida de Educação Básica, que o país tem com os trabalhadores jovens e adultos, implica que isso seja matéria de lei de modo a que todas as iniciativas de EP se ocupem, necessariamente, da elevação de escolaridade dos alunos. O que sugere a articulação de um sistema de EP sob o qual se organizem as diversas redes públicas, privadas e comunitárias.

Manfredi (2003) registra que sete redes se ocupam da formação técnica e profissional: (i) rede de ensino médio técnico (federal, estadual, municipal e privado); (ii) Sistema "S"; (iii) universidades públicas e privadas; (iv) escolas e centros mantidos por sindicatos de trabalhadores; (v) escolas e cursos mantidos por grupos empresariais; (vi) centros e escolas mantidos por diferentes ongs de cunho comunitário, religioso e educacional; (vii) e cursos livres profissionalizantes (p. 145). Cury (2002), com dados do INEP/MEC, dá idéia da grandeza dessas redes: são 3.948 instituições que oferecem EP; o sistema federal conta com 150 estabelecimentos, os sistemas estaduais com 800, os sistemas municipais com 342 e as redes privadas com 2.656 estabelecimentos, dos quais 409 pertencem ao Sistema "S". São 76.787 docentes (professores e instrutores); 5.018 cursos com 716.652 matrículas de EP de nível técnico (p.27).

A importância da **elevação da escolaridade dos trabalhadores** e a grandeza das redes de EP sinaliza a necessidade de se "retomar a afirmação de um Sistema Nacional de Básica (Fundamental e Média) não dualista e que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas. Sob esta base cabe criar um Sistema Nacional de Formação Técnico-profissional, articulando as múltiplas redes existentes e vinculado às diferentes demandas do processo produtivo, à política de criação de emprego e renda e, no contexto que ainda nos encontramos, à política pública de educação de jovens e adultos". Seria uma política pública, estratégica e de Estado que, segundo Melancon (2001, apud Frigotto, 2003) responderia "a um duplo imperativo do progresso: o acompanhamento da rápida evolução tecnológica e garantia social do trabalhador" (Frigotto, op. cit.).

Outro tema que emerge das experiências é a **inclusão social** a partir dos cursos de nível básico e do nível técnico concomitantes internos, externos e não concomitantes, no último caso, referindo-se a pessoas que teriam tido a oportunidade de voltar à escola depois de muitos anos de conclusão do ensino médio. Entretanto, por serem apresentações pontuais das instituições, não se pode avaliar o que essas experiências significam em termos quantitativos.

E, principalmente, não se discutiu a qualidade expressa em número de horas e conteúdos dos cursos de nível básico, nem a questão dos fundamentos científico-tecnológicos dos cursos concomitantes externos e não concomitantes. Outros aspectos ligados à inclusão social são a gestão democrática das instituições públicas, as condições de acesso e permanência dos alunos e as matrículas conjuntas de EJA e ER

A **formação de profissionais para EP** e a implementação da pedagogia das competências, incluindo a organização curricular, são temas reiterados nas experiências, seja quanto ao sucesso, como quanto às dúvidas sobre como trabalhar com a noção de competências. Oliveira (2003) alerta para as seguintes questões: "A formação de professores para o ensino técnico no País vem se desenvolvendo de forma *especial*. Isso estaria indicando menos a identidade particular do ensino técnico, valorizada e assumida como importante de ser considerada nas políticas e práticas relativas à formação de seus docentes, do que o fato de que essa formação não se reveste de regularidade e unidade em relação às políticas gerais de formação do professor para o ensino médio no País. Manifesta, também, de forma transparente, a realidade da dualidade estrutural, própria desse nível de ensino (acadêmico/profissionalizante) e a desvalorização do ensino profissionalizante". O que sugere que esta formação seja institucionalizada através de um Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Profissional.

uma análise complementar é feita no documento-base (Brasil, op. cit., p.11) e reiterada em um Grupo de Trabalho: "Há urgência na formulação de uma política global de formação dos profissionais da educação que articule formação inicial e continuada, plano de carreira e salários condignos, ouvidas as entidades destes profissionais" (Santos, 2003). No plano mais específico da formação, Malhão (2003) observa que "sob um viés funcionalista, predominante na abordagem hegemônica da competência, a valorização da subjetividade dos trabalhadores, algo historicamente defendido, pode estar significando, na verdade, uma hipertrofia de suas responsabilidades individuais em relação a questões determinadas menos pelas capacidades dos trabalhadores e mais pelas condições econômicas, sociais, técnicas e políticas em que se tecem as relações de trabalho". Propõe-se uma revisão da "pedagogia das competências", considerando-se a precariedade conceitual e a perspectiva economicista com que tem sido tratada.

A **certificação das competências** é outro tema polêmico que se destaca no conjunto das experiências relatadas. Embora recorrente no meio educacional, sindical e empresarial, não se tem clareza sobre a legitimidade das instituições para certificar nas diversas áreas profissionais. como vimos (sessão I), Lopes Neto (2003) observa que não foi promovido o necessário diálogo entre representações sindicais e empresariais. Fidalgo (2003) registra que "o Estado, nos últimos oito anos, tem procurado criar uma legislação capaz de regulamentar estes processos. O Ministério do Trabalho e Emprego debateu por vários anos, conjuntamente com o Mercosul, uma proposta de constituição de uma Rede Nacional de Certificação Profissional com caráter descentralizado e complementar entre as iniciativas governamentais e da sociedade civil. O Ministério da Educação, por sua vez, neste mesmo período, propunha a construção de um Sistema Nacional de Certificação Profissional baseado em Competências. No final de 2002 o MEC enviou um documento ao Conselho Nacional de Educação para a organização de tal Sistema", o que demanda uma análise criteriosa sobre seus conteúdos e conseqüências.

Vimos, também, que a **Reforma conduzida a partir do Decreto nº 2.208/97** foi o tema mais polêmico e de maior presença nos debates. Não obstante o autoritarismo com

que a Reforma foi conduzida, com base no Decreto e em outros instrumentos jurídicos e em recursos financeiros, a reflexão e a resistência gerada nas instituições desmobilizaram processos consolidados. Emergiram os questionamentos e as insatisfações com o modelo anterior. Algumas instituições participaram ativamente e até se anteciparam na adequação às normas da Reforma. Outras questionaram não apenas a forma como foi conduzida, mas seus conteúdos e suas conseqüências para o ensino público e para sua jovem clientela. E fizeram adequações tendo em vista não perder a qualidade de ensino e sua identidade de instituições públicas de ensino técnico.

O Seminário confirmou essa análise da situação, tal como foi expressa no documento-base (Brasil, op. cit., p. 10). O momento exige que se proceda à reestruturação da Educação Profissional, estruturando-a como um sistema educacional, que considere o processo em curso nas diversas redes: nos CEFETs, nas escolas técnicas e agrotécnicas federais e estaduais, privadas e comunitárias, recuperando o poder normativo da LDB como lei ordinária, particularmente em relação ao ensino médio (artigos 22, 35 e 36) e à educação profissional (artigos 39 a 42). Aponta-se, também, a necessidade de que se estabeleçam formas de acompanhamento e de controle, sob a coordenação da instância máxima da educação no país, o Ministério da Educação.

Aponta-se a necessidade de revisão do Decreto nº 2.208/97, particularmente no que se refere aos artigos 3º e 4º que tratam da nomenclatura e da regulamentação do nível básico dos cursos de EP; e do artigo 5º, retirando-se "independente do ensino médio" para permitir o ensino integrado entre o Ensino Médio e a EP, nas escolas que o desejarem. Em relação à polêmica Portaria nº 646/97, aponta-se para sua revogação em razão da redução e progressiva extinção das vagas para o Ensino Médio em favor do incremento da matrícula na educação profissional (artigos 1º, 2º e 3º), e sugere-se a criação de nova regulamentação que preserve os aspectos positivos estabelecidos.

Em resumo, o Seminário colocou em primeiro plano três grandes questões: a necessidade de elevação de escolaridade como base para a EP; a urgência de uma política de formação de profissionais de EP; e a necessidade de rever o Decreto nº 2.208/97 e seus instrumentos legais.

As medidas de caráter político-pedagógico e jurídico-normativo devem conduzir à elaboração de uma política de Estado de modo a assegurar:

- (i) a expansão do Ensino Médio e sua gratuidade de modo a oferecer Educação Básica (Fundamental e Média) a toda a população;
- (ii) o respeito à opção das instituições que queiram manter o ensino integrado, o concomitante ou o pós-médio, desde que devidamente justificada, sem prejuízo da qualidade social da educação oferecida e ressaltando os estudos de avaliação da evasão no concomitante;
- (iii) a recuperação da perspectiva de uma escola unitária que articule conhecimento, trabalho e cultura, acompanhando a evolução tecnológica, mas superando sua redução às determinações do mercado ou a treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitórios;
- (iv) a elevação de escolaridade articulada à EP;
- (v) a elaboração de itinerários formativos que propicie estímulo e direção de continuidade à educação e à certificação educacional e ocupacional dos trabalhadores;

- (vi) avaliação das instituições autorizadas pelo Poder Público para oferecer e certificar os cursos de EP com uma carga horária mínima e inserção em um itinerário formativo;
- (vii) a institucionalização de uma política de formação inicial e continuada de profissionais da EP;
- (viii) transparência na aplicação e avaliação do uso dos recursos públicos (PROEP, FAT, Sistema "S").

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARATO, Jarbas Novelino. Relatório do GT 10. Inovações pedagógicas em Educação Profissional. [Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003]. BRASIL. MEC.SEMTEC. *Educação profissional*. Legislação básica. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2001.
- _____. *Educação profissional*. "Concepções, Experiências, Problemas e Propostas". Documento-base. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 16 a 18 de junho de 2003.
- CAMPOS, Roselane F. Relatório dos Trabalhos do Grupo 12 "Licenciaturas especiais em Educação Profissional". [Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003]. CARVALHO, Olgamir F. de. A Educação Profissional como política pública. Relatório do GT 01. [Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003]. CASTIONI, Remi. GT 4 - Expansão e democratização da Educação Profissional. [Relatório. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003]. CURY, Carlos R.J. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar et al. (orgs.). *O ensino Médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002, p. 15-32. DEDECCA, Cláudio S. Grupo de Trabalho 13 - Metodologias e resultados das pesquisas de acompanhamento dos egressos da educação profissional. [Relatório. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003]. DINIZ, Savana. Relatório do GT-03. Gestão democrática da Educação Profissional. [Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003]. DUARTE, Adriana. Relatório - GT 15. Parâmetros e indicadores de Educação Profissional com qualidade social. [Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003]. FRANZOI, Naira L. GT 06 - Estrutura e organização de Educação Profissional: sistema ou rede? [Relatório. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003]. FRIGOTTO, Gaudêncio. GT 6 - Estrutura e organização da Educação Profissional. [Texto de Sistematização. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003]. GARCIA, Altair. GT 5 - Fontes e financiamento da Educação Profissional. [Relatório. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003]. GRINSPUN, Mirian P. S. Z.. GT 2. Competências e responsabilidades pela Educação Profissional. [Relatório. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003]. LIMA, Ronaldo. GT 07 - Princípios de organização curricular em educação profissional. [Relatório. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003]. LIMA FILHO, Domingos L. Síntese problematizadora para os trabalhos do GT-4. Expansão e democratização da Educação Profissional. [Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003].

LOPES NETO, Sebastião. Grupo de Trabalho 08 - Certificações educacionais e profissionais. [Relatório. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003].

MALHÃO, André. GT-7: Princípios de organização curricular da Educação Profissional. Seminário Nacional de Educação Profissional. Concepções, experiências, problemas e propostas. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 16 a 18 de junho de 2003.

MANFREDI, Sílvia M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da Educação Profissional: notas introdutórias. [Documento do Coordenador do GT 03. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003].

OLIVEIRA, Francisco de. uma alternativa democrática ao neoliberalismo. In: WEFFORT, Francisco et al. *A democracia como proposta*. Rio de Janeiro: IBASE, 1991.

PICANÇO, Iracy. GT - 2 - Competências e responsabilidades pela Educação Profissional. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 16 a 18 de junho de 2003.

RUMMERT, Sonia M. GT 09 - Concepções Pedagógicas em Educação Profissional. Relatório sistematizador das intervenções. [Relatório. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003].

SANTOS, Eloísa Helena. Grupo de Trabalho 11 - Formação de profissionais da Educação Profissional. Seminário Nacional de Educação Profissional. Concepções, experiências, problemas e propostas. MEC/SEMTEC/PROEP. Brasília, 16 a 18 de junho de 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. Relatório do GT 14. "Metodologias e resultados de avaliações institucionais em educação profissional". [Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003].

STANCHI, Nanei. Relatório GT 11 - Formação dos profissionais da Educação Profissional. [Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003].

TEIXEIRA, Zuleide A. Síntese problematizadora para o Grupo de Trabalho - 01. "Educação Profissional como política pública". [Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, 2003].

ANEXO I

RELAÇÃO DOS MATERIAIS RECEBIDOS NOS GTS

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego
Departamento de Qualificação. *Diretrizes 2003-2006 para Plano Nacional de
Qualificação*. Brasília: 2003. BRASIL. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. *Institui
Diretrizes Operacionais para a
Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: 2002. CENTRO PAULA SOUZA.
Sistema de Avaliação Institucional - SAI. São Paulo: 2003.
(Mimeo) CENTRO PAULA SOUZA. *O Ensino Técnico em São Paulo: aspectos qualitativos
e
quantitativos*. São Paulo: 2003. (Mimeo) CENTRO PAULA SOUZA. *Sistema de
Acompanhamento Institucional de Egressos - SAIE*.
São Paulo: nº 1, Julho 2000. CENTRO PAULA SOUZA. *Sistema de Acompanhamento
Institucional de Egressos - SAIE*.
São Paulo: nº 2, Julho 2002. CONSELHO DE ESCOLAS DE TRABALHADORES;
SECRETARIA CAPINA. *Proposta
Síntese de Centros Públicos*. Brasília:, 2003. (Mimeo) CONFEDERAÇÃO NACIONAL
DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA - Contag.
Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável. Brasília: 1999. (Anexo
Folder Contag). COMISSÃO DE PAIS DAS ESCOLAS TÉCNICAS ESTADUAIS - ETE.
[carta] 15 de
junho.2003, Santo André, [para] SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E
TECNOLÓGICA, Brasília. 2f. Apresentam as dificuldades e problemas encontrados nas
escolas. DUQUE, Emannel. [Carta] 11 de junho. 2003, Brasília [para] BUARQUE,
Cristovam (Ministro
da Educação), Brasília. 2f. Solicita a interferência e ajuda no sentido de prosseguir as
atividades de mestrado, na área de administração de empresas. INTERCÂMBIO,
INFORMAÇÕES, ESTUDOS E PESQUISAS - IIEP; NÚCLEO DE ESTUDOS
SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO - NETE. (Org) *Para Discutir Certificação*. In:
Seminário Nacional de Educação Profissional, I, Brasília: 2003. 2 a 52 p. (Material de
Apoio) PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Governo Democrático e Popular.
*Centro de
Educação Profissional de Campinas - Ceprocamp*. Campinas: 2002. (Anexo Folder
Ceprocamp). ROSEUNO, Alceu. [Carta] 13 de jun. 2003, São Paulo [para] FRIGOTTO.
Gaudêncio, Brasília.
1f. Manifesta a sua opinião com referência à formação técnica industrial do setor secundário
da economia, do anterior nível médio, e do atual nível técnico. SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO. Superintendência da Educação Profissional - Suepros. *Diretrizes para Educação
Profissional*, Porto Alegre: 2003. SINTEC / SÃO PAULO. *Jornal do Técnico*. São Paulo: Ano
XXI, nº 137, Jan / Fev / Mar,
2003.

SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E
PROFISSIONAL - Sinasefe. *Reflexões Sobre o Processo de Implantação da Reforma
da Educação Profissional*. Brasília: nº 2, 2003. SINDICATO DOS TÉCNICOS
INDUSTRIAIS - Sintec - SR *Revista Sintec*. São Paulo: 2002. SINDICATO NACIONAL DOS
DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR.

[Carta] 11 de abril de 2003, Brasília, [para] IBAÑES, Antônio (Secretário da Semtec),
Brasília. 31f. Encaminham documentos para conhecimento. UNIVERSIDADE DE

BRASÍLIA. *Ementa e Plano de Curso*. Faculdade de Educação. Brasília-

2001. (Mimeo) VITAE. *Apoio à Cultura, Educação e Promoção Social*. São
Paulo: 2002. (Relatório)



V

Grupos de Trabalho

"EDUCAÇÃO PROFISSIONAL como POLÍTICA PÚBLICA"

COORDENADORA: **Zuleide**

Araújo Teixeira

Inicialmente este grupo deverá refletir sobre uma concepção de política como um mecanismo de organização espontânea e/ou dirigida, sob a clareza de que política pública não constitui um mecanismo neutro na "arte de governar", ou seja, na forma de organizar, dirigir e administrar a vida social e política do Estado.

A definição de um objetivo maior que conduza toda gestão e que traduza um conjunto de princípios, opiniões e idéias são algo inerente ao processo de materialização da gestão de uma política. Portanto, não há possibilidade de neutralidade na definição de uma linha de trabalho para a condução de qualquer setor que compõe um governo, como obviamente se deu no desenho da política de educação profissional no País, definida especialmente pelo Decreto nº 2.208, de abril de 1997.

O documento-base lembra Celso Furtado ao afirmar que "não há desenvolvimento econômico que não seja também desenvolvimento cultural..." (p.7, §1º). Portanto, um projeto social que tenha como objetivo um desenvolvimento igualitário, sustentável e justo não comporta a segmentação do conhecimento, a verticalidade de gestão. Resgatando esse debate, outro item que merece uma discussão específica do grupo está contido no documento-base ao colocar a concepção de gestão democrática, afirmando que democracia não se trata apenas de um processo de consulta, mas, fundamentalmente, deve ser trabalhada como um método de construir as relações sociais.

Para pensar uma educação profissional vinculada a um projeto social mais amplo e sob a perspectiva que, em tese, está proposto no documento-base deste Seminário, cabe indicar quais parâmetros devem ser considerados na redefinição da política educacional brasileira ainda em vigência. O item 4 do documento-base trata do item que mais diretamente diz respeito ao tema central do GT 01: "PROPOSIÇÕES PARA uma REDEFINIÇÃO DE uma POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL".

Sem dúvida, alguns avanços foram conquistados com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, aprovada e promulgada em 1996, destacando-se o fato de constar um capítulo específico sobre a educação profissional dentro do texto da lei, um fato inédito na história da educação brasileira, gerando a necessidade imediata de sua regulamentação, o que foi cumprido pelo Governo, pelo Poder Executivo, na época, por meio do Decreto 2.208, de abril de 1997.

O Decreto 2.208/97 especificamente regulamenta o parágrafo 2º, artigo 36 e os artigos 39 e 42 da LDB. O Art. 36, Seção IV, Capítulo II, LDB, dispendo sobre a educação de nível médio, enquanto os demais artigos citados são integrantes do Capítulo III. que dispõem especificamente sobre a educação profissional no Brasil.

com esta legislação em vigor, verifica-se o aprofundamento de uma concepção segmentada da educação, procurando definir a sua função social e o conteúdo formativo de cada alternativa de ensino, colocando de um lado o ensino propedêutico e, de outro, a educação profissional e tecnológica, fazendo uma contramão na história de luta por uma educação profissional integrada e cidadã.

Embora o Decreto 2.208/96 recomende que haja uma articulação entre os "dois segmentos" - ensino propedêutico e educação profissional, deixa claro, por exemplo, que não haverá equivalência entre o diploma do ensino técnico e o certificado do ensino médio, convencionalmente denominado de propedêutico ou acadêmico, no que se refere ao acesso à universidade e ao mercado de trabalho. Deixando clara a segmentação mencionada, assim dispo em seu art. 5º: *o educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.*

A formulação do decreto em discussão inclusive contraria o inciso II, Art. 208 da Constituição/88, que definiu seja progressivamente universalizado o ensino médio no Brasil. Indiretamente a promulgação do decreto levou à redução das vagas no ensino médio que tinha seu conteúdo realizado dentro de uma proposta de educação integral desenvolvida na Rede de Escola Técnicas, Escolas Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica, bem como, por meio da área da saúde, de outras redes formais e não-formais de educação profissional pertencentes às redes estaduais, ao sistema "S" e outras iniciativas de rede privada.

Vale chamar a atenção, ainda, que tais iniciativas, hoje, em sua maioria, são financiadas por meio de convênios com BIRD e BID e complementarmente com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, envolvendo quantias menores advindas do orçamento da União, o que certamente pode gerar dificuldades na continuidade das ações, no que se refere ao custeio das mesmas, ao lado do pagamento dos empréstimos e os juros decorrentes dos mencionados convênios internacionais.

O País necessita urgentemente de uma nova organização e gestão no desenvolvimento de sua educação profissional, sob uma concepção de educação integral, que inclusive traduza a igualdade de prestígio social e político junto à sociedade, destacando-se o mundo do trabalho, desde a sua categorização de níveis e alternativas de ensino, até seu conteúdo, no que se refere às questões de gênero, raça/etnia, condições físicas e faixa etária, hoje, ainda, com pouca visibilidade na política pública da educação e do trabalho.

**RELATORA: Olgamir Francisco de
Carvalho**

Conforme explicitado nas orientações do seminário, este relatório deverá conter 4 (quatro) eixos: concepções em discussão, experiências referidas e relatadas, problemas identificados e propostas levantadas, destacando as que incluem mudanças jurídicas.

a) Concepções em discussão

- E essencial para a definição da política de EP considerar o conceito de povo e de nação, pensar a escola pública para a inclusão e o desenvolvimento. A educação é a principal fonte e a porta de entrada para a inclusão social;
- Para discutir EP é preciso discutir educação básica. Resolvida a educação básica, estariam resolvidos 60% a 80% dos problemas da educação profissional inclusive os requisitos de empregabilidade. Educação básica (fundamental e média) para todos gratuita;
- E fundamental a associação da elevação de escolaridade com formação profissional,

assim como é necessário reconhecer as peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos. A necessidade de adequação impõe novos marcos para certificação e, com isso, a necessidade de promover meios para o reconhecimento das experiências e ao mesmo tempo coibir as iniciativas de aligeiramento da EJA. O sistema deve reconhecer que a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos têm o mesmo valor social;

- O conceito de política pública vem sendo entendida ao longo de décadas como política de governo. Política pública é toda aquela que está posta para atender à sociedade. Pode ser de governo ou não. Política de governo é aquela proposta por um governo (federal, estadual ou municipal) que, obrigatoriamente deve ser pública. Todavia, toda política pública é política de governo;
- Escola pública é outro conceito que necessita ser objeto de uma nova leitura. Toda escola é pública, a diferença é que certas escolas são gratuitas e outras escolas são pagas. O Sistema Nacional de Ensino é composto por todas as instituições de ensino em funcionamento em nosso país (sistema privado, sistema estadual, sistema municipal, sistema federal. Todo este sistema é público;
- Não podemos deixar de reconhecer que as modalidades concomitância externa e o pós-médio são mecanismos de inclusão social;
- A área rural está associada ao desenvolvimento sustentável, por isso, ela deve portar uma representação social de maior prestígio social e político;
- O Conselho Nacional de Educação entende que há um compromisso nas diretrizes para atingir uma escolaridade básica para o universo da população. O conjunto de leis vigentes não impede que haja articulação. Não há incompatibilidade entre estes modelos, assegurando a autonomia.
- Conquistar a escola do ponto de vista da gestão democrática é também disputar propostas. A escola precisa ter uma interação com a sociedade, senão não haverá inclusão. A sustentabilidade supõe reconhecimento da diversidade e envolvimento da sociedade;
- A política de EP deve ter transversalidade com outros ministérios, em contato permanente, com vistas a somar esforços sem desperdiçá-los;

b) Experiências referidas e relatadas

1 - O governo do Estado de Pernambuco por meio da Secretaria de Ciência e tecnologia está coordenando um comitê para a definição de uma política pública de EP, articulando as secretarias de Estado, de Educação, Saúde, Políticas Sociais e Cidadania e Planejamento. O segmento privilegiado são jovens e adultos de 15 a 24 anos, utilizando o modelo dos Centros Tecnológicos de EP, com foco nas cadeias produtivas regionais.

2 - A Confederação Nacional do Comércio vai construir uma escola média modelo, no Rio, para 500 alunos (15 em cada sala), numa área de 130.000 m². Segundo o seu representante, as idéias debatidas no seminário serão consideradas na construção do currículo.

3 - Há uma série de experiências bem sucedidas com programas de EJA profissionalizantes em nível de ensino fundamental. Trata-se de programas que articulam a elevação da escolaridade com a formação profissional, com itinerários formativos.

4 - O Paula Souza antecipou ao Decreto 2.208. Começou a reforma em janeiro de 97. Resultados: a manutenção de 30% das vagas no ensino médio, articulação entre formação geral e complementar. Seus representantes sugerem que o resultado do fórum leve em

consideração a autonomia do Estado, com relação a possíveis mudanças no decreto.

5 - No Rio Grande do Sul, dos 600 mil alunos do ensino médio, 60.000 estão em escolas profissionalizantes. Há um incentivo para o empreendedorismo. Segundo o participante, para o RS é muito boa a experiência de segmentação (separação) entre o propedêutico e o profissionalizante. A separação tem sido mais inclusiva;

6 - O CEFET- Jatai- GO concebe um modelo de formação integrada das escolas técnicas crítico e integrador. A experiência evidenciou uma mudança de perfil dos estratos sociais dos alunos segundo pesquisa realizada, após ampla discussão.

7 - um participante relata que vivenciou como aluno na Escola Técnica de São Luiz -MA de 1964 (Artes e Ofício) a 1970 (Escola Técnica), de 1993 (CEFET) e hoje (com o novo modelo) como professor e gestor. A sua experiência evidencia que o número de alunos é praticamente o mesmo em três décadas. Caiu a qualidade da educação apesar do atual grande número de mestres e doutores sem que houvesse crescimento do número de alunos;

8 - Os CEFFAs - Centros de Educação Familiar de Formação em Alternância - são escolas rurais administradas por associações de agricultores que trabalham com a pedagogia da alternância. Apesar dos 35 anos de trabalho no Brasil em prol do desenvolvimento sustentável no meio rural, até hoje não teve acesso aos recursos públicos o que vem comprometendo a sustentabilidade econômica do projeto;

c) Problemas identificados

- Desarticulação entre as diferentes esferas do Governo;
- Ensino fundamental de baixa qualidade;
- O modelo de curso de 4 anos na forma que era, promovia uma evasão no 4º ano de 10 p/40 alunos e não atendia à necessidade social de um modo geral. Nem preparava bem para a universidade e nem formava mão-de-obra para o mercado;
- como regulamentar a situação dos professores de 1º e 2º graus das ETFs que são os atuais CEFETs e estão lecionando regularmente no ensino tecnológico?
- Capacitação dos docentes;
- Duas matrículas separadas para o mesmo aluno da chamada concomitância interna que recebe um ensino médio de 3.000 horas/aulas e um ensino técnico de 1.500 horas. Assim, com a carga de 4.500 horas não poderia deixar de provocar a nefasta evasão verificada nos cursos técnicos. Faltou também no projeto da reforma, diretrizes para o estágio curricular onde se pudesse ter um comprometimento para com os egressos. Só os alunos do sistema S possuem garantias junto ao setor produtivo de estágios;
- Os gestores pensam que isso vai mudar tudo de novo, desarrumar a organização da escola. como ficam aqueles que estão fazendo a reforma?
- A questão das competências. A prática pedagógica não mudou. Ficou no papel;
- A reforma anterior foi includente. Os alunos estão inquietos porque querem saber para onde vamos. As vezes não querem prosseguir;
- A educação no campo tem gerado proposta alternativa: a pedagogia da alternância. Há dificuldade de legalizar essa proposta pedagógica no Estado e no MEC;
- O Decreto 2.208/97 tem dificultado porque os projetos separam a formação geral e prática;
- As experiências exitosas vêm desde 60 e o MEC jamais discutiu essas questões;

- O PROEP de uma orientação técnica passou a uma orientação "politiqueira". O projeto financiamento não contemplava o que a escola queria, mas aquilo que o decreto exigia para financiar;
- A descentralização é uma falácia;
- Proliferação de cursos superiores de tecnologia embora os de nível técnico apresentem boa qualidade;

d) Propostas levantadas (destacando as que impliquem em mudança jurídica)

- Que o MEC/SEMTEC articule os ministérios que atuam na profissionalização e na geração de emprego e renda.
- Articulação dos governos e políticas em nível federal, estadual e municipal;
- Melhorar o ensino fundamental;
- A supressão do ENCCEJA é salutar, mas é necessário que se estruture uma alternativa institucional;
- Revogação do Decreto 2.208/97;
- Toda mudança deve ser precedida de uma avaliação. Avaliar a reforma antes de mudar o decreto;
- Incluir na política pública de educação profissional a certificação para aqueles que adquiriram competências no chão da fábrica, no fazer e não numa escolaridade formal;
- Que a "pedagogia das competências" seja seriamente revista, considerando-se a precariedade conceitual e a perspectiva predominantemente economicista da visão que tem sido discutida;
- A questão do magistério (desde a educação básica) deve ser incluída e não continuar a ser tratada como algo isolado, como se não fosse formação profissional;
- Autonomia dos Estados no sentido do respeito à diversidade;
- Fortalecer a parte prática do ensino das disciplinas de exatas ou incluir nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental e 2ª do ensino médio uma disciplina que poderia ser denominada "Tecnologia e Inovação" para levar aos nossos alunos a "tecnologia" que hoje vivenciamos e as "inovações" que estão a caminho para prepará-los para as novas tecnologias que estão surgindo;
- Mesmo nas escolas que atuam somente com a educação profissional, incluir a parte humanista para contemplar as competências relacionais e atitudinais (além da tecnológica), contemplando as abordagens sobre qualidade e empreendedorismo;
- Criar o sistema de bolsas de educação profissional que dêem sustentação ao ensino técnico quando não realizado nas escolas do sistema;
- Criar outras fontes de financiamento (petróleo, energia, etc). Junção dos recursos do FAT, contribuição compulsória das empresas, contribuição sindical e BNDES para financiar a educação profissional;
- Que o MEC viabilize mudanças no conceito de público, para que escolas comunitárias como as EFAs possam ter acesso aos recursos públicos, garantido em lei. Os CEFFAs desenvolvem uma ação educativa pública não governamental;
- Encontros regional, estadual, nacional, para troca/debate e elaboração de propostas que viabilizem a articulação da EJA profissionalizante ao ensino técnico de nível médio;
- Implantação de observatórios para acompanhamento/monitoramento e avaliação das ações e elaboração de itinerários de base federal/nacional;

- Que as escolas de um modo geral possam trabalhar a questão do resgate da coisa pública, não apenas na área da educação, mas também, na saúde e em tudo que diz respeito à valorização do público de um modo geral. Nesse aspecto os professores podem oferecer grandes contribuições. Que se faça utilização da mídia para quebrar essa visão equivocada de que os serviços públicos são sinal de ineficiência, inoperância, irresponsabilidade e que, por isso, não funcionam;
- O retorno das DEMEC em todos os Estados, para viabilizar e assegurar a aplicação da nova política do Governo;
- Baseada na experiência bem sucedida da Secretaria de Estado da Educação do RJ, semelhante a do Rio Grande do Sul, onde promoveu-se capacitação pedagógica dos profissionais da educação profissional, culminando com a elaboração das matrizes curriculares de nossos cursos de nível básico, sugerimos a manutenção da articulação educação básica x educação profissional, mas a operacionalização em separado das modalidades de ensino;
- Ampliar a conceituação de EP contemplando anseios do desenvolvimento regional, em todos os setores da economia, com flexibilidade inclusive para o retorno do aluno à escola tendo em vista a educação continuada. Ver documento ADIN, 1977, proposto pelo PT;
- Formação geral não dicotomizada;
- Encontros com setores ligados à EP, para formar uma rede integrada de educação profissional;
- Na política de formação de EJA noturna, o currículo é distanciado do trabalhador. Pensar a rede de EJA noturna na perspectiva da educação profissional;
- Formação de professores de EP por meio do MEC e Estados. Os recursos para o programa de capacitação deveriam vir do MEC, no mínimo para os conceitos básicos, por meio da educação a distância;
- O MEC deve ouvir os movimentos sociais, os diferentes setores;
- Necessidade de articulação entre quem forma (MEC e Estado) e a realidade do mercado de trabalho. Articular uma política de governo com o Ministério do Trabalho e Emprego;
- Acompanhamento de egressos.

Convergências/divergências

A discussão no GT ficou polarizada em torno da questão da mudança ou não do atual ordenamento jurídico da educação profissional. As concepções em embate podem ser ilustradas nos seguintes depoimentos:

"A reforma da educação profissional implantada no País ninguém nega, foi imposta sem a participação efetiva dos educadores de sala de aula. Pior que isso, teve o protesto e a indignação de considerável parcela de professores em todo o País com destaque aos trabalhadores da Rede Federal da Educação Tecnológica do MEC. Entretanto, e até paradoxalmente, as mudanças acabaram por impulsionar o ensino profissional no País ampliando e modernizando os cursos técnicos no País. Esses cursos, muitas vezes obsoletos, arcaicos, desatualizados já não serviam ao País. No CEFET - MG, por exemplo, o número de cursos técnicos saltou de 11 para 23 cursos organizados depois de amplo debate dos professores em seus respectivos departamentos. As agrotécnicas e escolas técnicas passaram a ministrar cursos de nível superior ou tecnológicos".

"É preciso alertar para os efeitos nefastos do decreto em termos de concepção e da forma como a reforma foi feita. Houve um desmonte da estrutura para implantar uma educação profissional segmentada, sem ser inclusiva. Criou nas escolas uma tendência privatizante".

Tendo em vista a polarização da discussão, pode-se observar que o consenso se manifestou apenas na crítica à forma como o decreto foi implantado. Essa polarização limitou o debate de temas constantes da agenda do GT, não tendo sido feita nenhuma referência na discussão ao item relativo à educação profissional no Plano de Educação (nacional, estadual, municipal).

Documentos encaminhados à Mesa:

- 1 - Proposta do ANDES - SN para a educação técnica e tecnológica;
- 2 - Diretrizes para a educação profissional - Superintendência da Educação Profissional do Rio Grande do Sul;
- 3 - Jornal e revista do órgão oficial do Sindicato dos Técnicos Industriais do Estado de São Paulo - SINTEC - SP;
- 4 - Documento: "O ensino técnico em São Paulo: aspectos qualitativos e quantitativos - Centro Paula Souza;
- 5 - Carta da comissão de pais em prol das escolas técnicas estaduais de São Paulo;
- 6 - Documento sobre a contribuição do Sindicato dos Técnicos Industriais de Nível Médio do Estado de São Paulo;
- 7 - Panfletos "Por uma educação básica do campo pública, gratuita e de qualidade" - CONTAG.

COMPETENCIAS E RESPONSABILIDADES PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

COORDENADORA:
Iracy Silva Picanço

É certo que o estabelecimento de pontos de vista sobre responsabilidades governamentais, em suas diferentes instâncias e esferas de abrangência, e de instâncias não-governamentais, como entidades privadas filantrópicas e comunitárias, pressupõe a assunção de determinadas concepções que ainda exigem um debruçar-se sobre as mesmas para que seja possível, de modo conseqüente, apontar-se caminhos ou sugestões quanto a atribuições de papéis que devem ter os diversos atores, que histórica ou conjunturalmente tem estado ou encontram-se ainda hoje envolvidos no campo (na arena ou no cenário) da Educação Profissional no País.

Embora num texto sintético como este, há que deixar-se inicialmente estabelecidas algumas das premissas que foram assumidas ao tentar-se dar início ao debate em torno de competências e responsabilidades no âmbito da Educação Profissional.

ALGUMAS PREMISSAS:

- A concepção de Educacional Profissional, assim como as de educação técnica e de educação tecnológica, tal como assumidas nos instrumentos normativos vigentes e nas políticas e planos como o PLANFOR, ainda se encontram dependentes de aprofundamento de debates e de revisões necessárias;
- Ainda nos encontramos, também, dependentes de estudos e investigações que equacionem uma efetiva caracterização do real significado e da tipologia do que tem sido assumido como prática de Educação Profissional entre nós, muito especialmente a partir da década de 90;
- O modelo assumido a partir de 30, e sucessivamente reafirmado, de separação entre formação geral e formação profissional alcançou seu esgotamento, até porque formar para o trabalho não é privilégio ou exclusividade de apenas uma dessas modalidades educativas e sendo com isso indispensável a articulação entre a educação básica e a educação profissional em qualquer política que se pretenda como democrática e oferecendo respostas, nesta perspectiva, aos diversos interessados na elevação quer seja do padrão escolaridade dos amplos segmentos que até não alcançaram ver suas demandas atendidas ou no atendimento aos ditames postos pelas demandas das transformações que vêm céleremente ocorrendo no mundo do trabalho;
- A efetividade do direito à educação básica que inclua os jovens como os adultos analfabetos ou evadidos da escola é condição *sine qua non* para que se possa redesenhar uma nova Educação Profissional que possa vir a se constituir em mais um veículo para a formação de sujeitos construtores de sua história;
- As proposições, em termos de limites programáticos ou legais, de obrigatoriedade de qualquer dos níveis componentes da educação básica correm o risco de situar-se em postulações de natureza vazia, se não tratadas no âmbito do direito subjetivo e da

definição objetiva quanto à responsabilidade, no que se refere a quem se encontrará obrigado a prover a oferta desses serviços;

- A ação no campo da Educação Profissional há que estar acompanhada e, conseqüentemente, articulada com uma política pública de educação de jovens e adultos que objetive a elevação de escolaridade desses segmentos e que vise à conclusão da educação básica como direito subjetivo e com responsabilidade pela sua oferta objetivamente definida;
- E finalmente também uma premissa a compreensão de que a Educação Profissional é objeto de política pública que tem o Estado, por meio de suas diversas de esferas, como a instância normatizadora de sua organização e funcionamento e a quem compete o acompanhamento e avaliação de sua prática.

RESPONSABILIDADES E COMPETÊNCIAS:

- No plano governamental, enquanto corolário das premissas relacionadas, entende-se que a Educação Profissional torna-se uma oferta compartilhada entre as esferas da União, Estados e Municípios, contando estas com o concurso de iniciativas dos demais segmentos da sociedade civil, entre estes, organizações empresariais, associativas e comunitárias;
- E de competência das esferas governamentais, embora sem exclusividade, o exercício permanente do acompanhamento, supervisão e avaliação das ações que se desenvolvam neste campo;
- No âmbito intragovernamental, enquanto uma ação de natureza educativa, a prática da Educação Profissional deve estar submetida a uma coordenação que possibilite uma real articulação entre políticas, planos ou programas de diferentes setores que impliquem em ações nesse campo;
- O equacionamento das demandas de Educação Profissional oriundas de um efetivo processo de desenvolvimento a ser implementado deve integrar o conjunto de políticas para este fim, evitando-se com isso o desperdício de esforços e recursos que no mais das vezes apenas operam para o alcance de meras retóricas como "elevação de auto-estima", entre outras;
- Enquanto atribuição de responsabilidades há que, no plano de políticas públicas, buscar-se romper com certo traço de individualismo e mal difundido psicologismo que pretende, sob o manto da empregabilidade, atribuir a cada sujeito, em particular e isoladamente, o ônus pelo êxito ou fracasso na sua inserção, quer seja no mundo do trabalho ou na sociedade como cidadão, pleno em termos de direito ou de deveres.
- Quanto à possível articulação já referida, esta não se esgota em setores ou esferas afins ou que tenham como competência a ação ou coordenação de campos no quais a Educação Profissional se torna necessariamente parte. Esfera outra como aquela relacionada com o desenvolvimento científico e tecnológico deverá conter em suas prioridades o apoio a iniciativas no âmbito de estudos e pesquisas que tenham como objeto tanto a Educação Profissional como o esforço no tratamento de noções que por sua natureza ideológica vêm sendo tomadas como fetiche e base para políticas paliativas, compensatorias ou mistificadoras e que não dão conta das reais demandas

que estão postas na sociedade pelos amplos segmentos que depositaram nesse atual momento suas legítimas expectativas.

**RELATORA: Mirían Paura S. Zippin
Grinspun**

RELATÓRIO

O Grupo de Trabalho nº 2 organizou-se de acordo com a estrutura proposta pela Coordenação Geral do evento, desenvolvendo suas atividades consoante com o roteiro previamente estabelecido, isto é, em primeiro lugar procedeu-se à exposição e debate do *documento-base*, ressaltando os pressupostos mais significativos do mesmo. Posteriormente, foi lida pela Coordenadora do GT, Profª Iracy Picanço, uma *síntese problematizadora, de sua elaboração*, contendo pontos principais relativos ao tema do Grupo de Trabalho e sua relação/e ou evidência no documento-base. Finalmente, foram abertos os blocos de intervenção quando os participantes se manifestaram, por escrito ou oralmente, apresentando seus pontos de vista acerca do documento-base ou entendidos como pertinentes ao tema do GT 2.

O presente Relatório apresenta-se a partir das categorias que foram assinaladas: **Concepções, Experiências, Problemas e Propostas.**

CONCEPÇÕES

A análise inicial do documento mostrou-nos a complexidade de alguns conceitos e também a questão da educação profissional e suas interfaces com os demais segmentos e modalidades educacionais. O conceito de competência estava muito vinculado à dimensão dos papéis/responsabilidades e, nesse sentido, o *nível de exigência da competência* podia variar de acordo com a Instituição/entidade. No debate ocorrido, surgiu a questão do estágio como uma atividade a ser pensada e desenvolvida pela Escola. As competências também foram tratadas segundo a formação a nível do técnico, enquanto uma profissão já objeto de regulamentação em termos legais, e a formação em nível de tecnólogo, até então não considerado como profissional de nível superior no país. As discussões versaram sobre a educação profissional, tanto em termos dos protagonistas que a exercem, como na legislação que a promove e sustenta na estrutura e desenvolvimento nas escolas. Outro ponto importante ressaltado foi a questão das mudanças existentes e das novas propostas para o campo da educação profissional que se pretende atingir. O Ministério se expõe a discussões e questiona-se em que nível e com que possibilidade o órgão fará as mudanças sem o respaldo dos grupos interessados. A política social deve estar articulada com a política educacional. *Temos que ter um Projeto que "dê conta" desta mudança para que sejam atingidos os objetivos perseguidos.*

Foram assinalados como pontos principais deste momento:

- 1 - redefinição de uma política de educação profissional;
- 2 - discussão da formação profissional considerando também humanísticos e culturais;

- 3 - discussão da formação do técnico enquanto profissional e sua aceitação no mercado de trabalho;
- 4 - dificuldade na universalização de uma educação profissional num país de enormes dimensões;
- 5 - questão da formação continuada na educação profissional;
- 6 - questão das parcerias dos Sindicatos e demais instituições para o desenvolvimento da educação profissional no país;
- 7 - relação entre o campo da Educação e da Saúde na área da educação profissional;
- 8 - importância e o papel da educação básica na educação profissional e sua responsabilidade em nível de Estado;
- 9 - dificuldade para trabalhar com uma educação calcada em valores atuais, mas, baseada numa metodologia tradicional;
- 10 - diversificação das entidades que promovem a educação profissional e não apenas a ênfase nos CEFETs;
- 11 - observações para o documento-base:
 - a) pág. 6 - incluir os Planos Estaduais de Educação;
 - b) pag. 7 - identificar a educação profissional como parte de um projeto que alguns consideram como de grande mudança para o país;
 - c) pag. 14 - acrescentar um tópico referente às experiências bem sucedidas que tem o país;
 - d) pag. 18 - ressaltar as questões de gênero;
 - e) pag. 19 e 20 - articular a questão de competências com o conceito de competências.

EXPERIÊNCIAS

Foram apresentadas algumas experiências pelos participantes, com destaque sempre presente na necessidade e/ou dificuldade encontrada na articulação entre os diferentes níveis e as instâncias destacadas. Foi levantada a necessidade de que se tenha a liberdade como chave na elaboração de currículo por competências como já vem ocorrendo em experiência realizada pelo SENAI/Goiás para profissionalização de menores em situação de risco na área de eletromecânica; na área do vestuário para profissionalização de aidéticos. Para montagem de um currículo por competências, deve ser considerado um perfil das competências a serem formadas e ouvido o empresariado. Foi relatada a experiência da Bahia, onde, no Conselho Estadual de Educação, há uma Câmara específica para a Educação Profissional. Foi apresentada a experiência da Fundação VITAE em apoio a projetos de Educação Profissional. A experiência do Projeto PROFAE do Ministério da Saúde, realizada com o concurso de parceiras, foi destacada por representante presente no GT 2.

PROBLEMAS

Entre os problemas foram citados:

- A dificuldade de articulação entre as diferentes instâncias que atuam no campo da Educação Profissional;

- A questão dos recursos para área da Educação Profissional;
- As dificuldades para estabelecer as competências e responsabilidades das diferentes e diversificadas instituições e instâncias;
- A dificuldade para articulação entre a continuidade da educação básica e a educação profissional;
- A dificuldade na compreensão das novas políticas;
- A dificuldade para compreensão de uma visão integrada da educação profissional;
- Considerar a temática dos blocos regionais, como MERCOSUL, e a questão da possibilidade do livre trânsito da força de trabalho diante da diversidade escolaridade alcançada pelas populações dos diferentes países-membros.

PROPOSTAS

Podemos apresentar como as propostas do GT2:

- melhor definição das diretrizes para uma educação profissional;
- inclusão do papel do Conselho Nacional de Educação Profissional, criando uma Câmara específica para Educação Profissional;
- articulação maior com todas as escolas comprometidas na área da educação profissional, inclusive na área da saúde;
- elencar as fontes de recurso;
- definir competências nos diferentes níveis (federal, estadual, municipal);
- maior relação do ensino;
- maior relação do ensino médio com o ensino profissional;
- estimular o segmento da arte na educação profissional;
- promover estudos/oportunidades não só para os jovens no ensino médio, mas para os que já são considerados adultos para a formação devida;
- relação entre a Escola-Empresa sendo que a maior parte dos problemas de educação profissional encontra-se na Escola e não na Empresa;
- considerar a diversidade do país, oferecendo Cursos para as diferentes partes do país;
- democratização da educação profissional para os segmentos diferenciados como os presos, infratores, indivíduos da terceira idade;
- articular um Comitê Nacional para discutir as instâncias válidas de uma educação profissional, solicitando ao Estado que estabeleça as prioridades;
- melhor fluxo nos recursos para que não haja desperdícios;
- criação de um Fórum de Educação Profissional permanente, assim como um *Portai* na Internet;
- criação de competências para serem inseridas na formação de Currículos.

Em síntese, o GT 2 teve grande participação dos presentes, sendo bem identificada a necessidade da continuação desta discussão em outros fóruns em que se pudesse aprofundar não só a questão da educação em si, mas a questão do trabalho, não só no seu sentido operacional, mas na essência do mesmo nos tempos das novas tecnologias e da globalização.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: NOTAS INTRODUTÓRIAS

**COORDENADORA: Dalila
Andrade Oliveira**

A problemática da gestão democrática da educação profissional situa-se no âmbito de uma questão mais ampla: a gestão democrática da educação. A adoção do princípio da gestão democrática do ensino público no arcabouço jurídico brasileiro com a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, Inciso VI, já traz na sua origem uma restrição: a gestão democrática é do ensino público e não da educação. Se na educação geral a aplicação deste princípio encontra dificuldades na sua apreensão, regulamentação e execução, no caso da educação profissional, sequer existe o pressuposto. O primeiro aspecto a se considerar na democratização da educação é o acesso. Considerando a distribuição da matrícula em Educação Profissional nos seus níveis básico e técnico, percebe-se um grande contraste. Segundo dados do MEC, as matrículas no nível técnico são em torno de 500.000, a matrícula expressiva é no nível básico, caracterizado por cursos livres, sem exigência de escolaridade e com duração variável, dado que fica ainda mais destoante se considerarmos os 8.710.584 alunos matriculados no ensino médio no Brasil¹. Cabe ressaltar que o nível básico não tem garantido a elevação da escolaridade, e tampouco atingido seu objetivo imediato: a dita empregabilidade. Contudo é sabida a importância das estratégias de qualificação para o trabalho destinadas a jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade, articuladas com a educação geral, na busca de melhor inserção ocupacional destes.

A reforma da educação profissional do último governo expressa no Decreto 2.208 de 1997, resultou em maior restrição ao acesso à educação profissional de nível técnico, principalmente aos alunos trabalhadores, a partir da exigência da conclusão do ensino médio ou de seu curso em regime de concomitância. Tal decreto estabelece rígida separação entre educação geral e educação profissional, resultando na extinção de cursos técnicos profissionalizantes na maioria das redes públicas estaduais e municipais de ensino e na redefinição da demanda e oferta na rede federal. Diante desta constatação, não se pode pensar em democratizar a gestão da educação profissional sem a ampliação de oferta no nível técnico de ensino e garantia de integração entre educação geral e profissional.

Contudo, é sabido que a luta pelo acesso não pode desconsiderar as condições de permanência. Neste caso, como pensar em democratizar a Educação Profissional sem levar em conta o público que demanda este ensino? Que condições de organização escolar contemplariam as necessidades dos alunos jovens e adultos trabalhadores ou futuros trabalhadores que pleiteiam esta formação?

A gestão do Sistema de Educação Profissional deve contemplar a participação da sociedade na sua formulação, execução e avaliação. A elaboração do Plano Nacional de Educação Profissional deve considerar todo o acúmulo de propostas produzidas no seio dos movimentos organizados em defesa da educação pública e de formação dos trabalhadores brasileiros.

¹ Dados referentes ao ano de 2002. Cf.: www.inep.gov.br

Propostas como a criação dos Centros Públicos de Educação Profissional, referendada pela Central Única dos Trabalhadores, entre outras, merecem ser avaliadas à luz da situação presente, considerando o significado social das iniciativas de educação profissional que têm como objeto não somente as demandas do mercado.

No âmbito das unidades escolares, é necessário resguardar ainda o respeito à autonomia didático-pedagógica das mesmas com a participação da comunidade (entendida de forma ampla, considerando sobretudo os educandos) e a participação dos seus profissionais na elaboração do projeto político-pedagógico, discutido com todos os segmentos da escola. Porém, não se faz gestão democrática da educação, tampouco se elabora e executa coletivamente projetos pedagógicos sem a garantia de condições de trabalho e remuneração docente que possibilitem o envolvimento e o compromisso profissional dos que vivem a escola. As condições de trabalho docente, bem como de emprego e remuneração, são elementos-chaves na consecução de uma política educacional responsável.

A autonomia administrativa e financeira não poderá reduzir-se à transmissão de encargos administrativos dos órgãos centrais para as unidades escolares, mas deve antes significar a possibilidade de atribuir a cada unidade a competência para elaborar de fato seus orçamentos e planos de execução financeira, com as devidas prestações de conta, que, por sua vez, devem ser submetidas ao controle social. Neste sentido é necessário garantir a participação da sociedade desde a fase de formulação das políticas de educação profissional, passando por sua execução e avaliação. Tal participação deverá se dar a partir da garantia de espaços e mecanismos de discussão e tomada de decisão coletiva. Sendo assim, os conselhos deverão constituir-se em importante instrumento de gestão democrática, não apenas referendando políticas, mas atuando de forma mais propositiva e de fato deliberativa. Para tanto, se faz necessário rever a composição dos órgãos colegiados das unidades escolares, tendo em vista os compromissos assumidos socialmente com os diferentes segmentos envolvidos na gestão da educação profissional. Da mesma maneira, os estatutos e regimentos escolares deverão ser objeto de revisão e adequação em congressos estatuintes. Por fim, a eleição direta dos dirigentes das unidades escolares por todos os segmentos que a compõem, deve constituir premissa básica para a gestão democrática da educação profissional, devendo sua consumação se dar no âmbito da própria instituição.

A construção da gestão democrática da educação profissional implica na revogação imediata do Decreto 2.208/97, pressuposto para a formulação de políticas que possam contemplar interesses sociais mais amplos, dando voz a setores antes excluídos do debate.

RELATORA:
Savana Diniz

DINÂMICA DOS TRABALHOS

- a) Abertura com apresentação do Tema do GT e da coordenadora e relatora;
- b) Apresentação dos pressupostos gerais e específicos e das proposições constantes do Documento-Base do MEC/SEMTEC/PROEP;
- c) Problematização do tema do GT, a partir de pontos extraídos do texto elaborado pela coordenadora;

- d) Debate com intervenções de cinco minutos;
- e) Apresentação da súmula do debate pela relatora.

DEBATE

Foram efetuadas 28 intervenções no debate.

Entre os interventores destacaram-se:

- gestores de CEFETs (CEFET/Paraíba, CEFET/MG-Araxá, CEFET/Química- Nilópolis/RJ), CEFET/BA, CEFET/SC);
- gestores sindicais (Seção Sindical CEFET-Paraná, CEFET/Química- Nilópolis/RJ, CEFET-RJ, CONDSEP);
- representantes de Centros Públicos (Recife);
- Consultores (MSD e ETI/ Escola Aberta - Brasília);
- Servidores docentes e técnico-administrativos de IFES (CEFET/Bahia-Eunápolis, UFBA, UFES, CEFET/Goiás);
- Superintendentes de Educação Profissional das Secretarias Estaduais do Trabalho (Goiás, Rio Grande do Sul);
- Diretores de Fundações Estaduais (Novo Hamburgo);
- gestores de Organizações Sociais (Pará);
- gestores de ONGs (CES/SP, CES/Santo André);
- gestores do Sistema S (SENAC/RJ)

EIXOS DAS INTERVENÇÕES

CONCEPÇÕES

1 - Sobre a Educação Profissional:

- Discussões sobre a Educação Profissional devem ser balizadas na Constituição Federal, levando em consideração as responsabilidades da Federação, dos Estados e Municípios e a diversidade dos agentes envolvidos no processo, que abrangem os setores público e privado;
- Soluções simplistas e modelo único para Educação Profissional podem ser temerário.
- MEC está com visão equivocada;
- No lançamento do Decreto 2.208 pôde-se ser contra contudo hoje pode-se reconhecer que ele não é tão errado. Permite o desenvolvimento de experiências que incluem as pessoas;
- Estratégia de ensino presencial é insuficiente para atender ao país;
- O Decreto 2.208/97 não tem nada de bom. Fecha as portas para os filhos da classe trabalhadora. E nefasto;
- com o Decreto 2.208/97 parcela significativa da sociedade teve seu acesso negado ao ensino público gratuito e de qualidade;
- O Decreto 2.208/97 possui muitos aspectos negativos que já são conhecidos. Não se conhece seus aspectos positivos, os quais necessitam ser identificados. A reforma conteve muitas promessas não cumpridas.

2 - Sobre o Seminário e Documento-Base

- Os presentes no seminário não representam as posições dos diferentes agentes envolvidos na Educação Profissional do país;
- O Seminário atende aos reclamos dos servidores públicos no sentido de apontar para a construção de um projeto de governo voltado à recuperar a formação de mão de obra do país;
- O Seminário representa uma iniciativa inédita do governo, no que se refere a intencionalidade expressa no documento base;
- Seminário e Documento representam iniciativa do governo que vem de encontro à luta dos trabalhadores da Educação Profissional desde o início da década de 80;
- O Seminário e o documento base não são conclusivos;
- Documento-base contém imperfeições, notoriamente ao que se refere à Portaria 646/97;
- O Seminário foi aberto à participação de segmentos antes ausentes nesse tipo de evento. A presença anterior se restringia a dirigentes, que em geral não divulgam nem repassam para suas comunidades a realidade do país;
- Iniciativa da SEMTEC cria espaço para discussão democrática sobre a educação profissional.

3 - Sobre a Gestão Democrática

- Gestão democrática não se resume a eleição de dirigentes, se estende para a prática de publicação de orçamentos, relatórios de gestão;
- Candidatos a dirigente escolar têm que ter preparação mínima para assumir o cargo;
- Gestão democrática tem que ser pautada no tripé docentes/tecnicos-administrativos e estudantes;
- A gestão democrática da educação passa necessariamente pela ampliação das vagas públicas, que pressupõe a abertura de vagas para docentes mediante abertura de concursos públicos.

EXPERIÊNCIAS

1 - Centro Público de Formação, Trabalho e Renda - Recife

- A experiência está sendo desenvolvida há um ano e está sendo avaliada. O Centro representa a articulação de várias iniciativas que articulam diferentes estratégias de desenvolvimento local, oferecendo a educação profissional com elevação de escolaridade;
- A dificuldade maior é articular educação e trabalho;
- O desafio foi não incorporar formato jurídico das OCIPs e adotar uma gestão radicalmente democrática. Adotou-se a estrutura de um Conselho de Gestão Local multipartite, envolvendo representantes de universidades, ONGs, entre outros, responsável pela discussão de estratégias e, no topo da estrutura, um Conselho Geral de Compromisso, formado por representantes de todos os segmentos.

2 - Superintendência do Ensino Profissional/Secretaria do Trabalho - Goiás

- No estado de Goiás, a educação profissional é desenvolvida em várias secretarias,

contendo diferentes experiências positivas que acolhem os excluídos sociais, oferta de vagas e apoio à geração de trabalho e renda;

- 3 - Superintendência de Educação Profissional - Rio Grande do Sul
 - A Rede coordenada pela superintendencia contém 149 escolas que oferecem 166 cursos, nas áreas de agricultura, indústria e serviços;
 - Experiências boas em todos os níveis de educação profissional.
- 4 - CEFET-Paraná
 - Diretoria aderiu à reforma colocada pelo Decreto 2.208 sem nenhuma discussão com a comunidade. Fechou o ensino técnico.
- 5 - Organização Social no Estado do Pará
 - A organização Social foi criada para gerenciar a educação profissional afeta à Secretaria de educação do Estado.
 - Possui um Conselho Administrativo e organizacional, que discute as linhas de pautas das escolas de trabalho e recursos para educação profissional.
 - Realiza processo seletivo do grupo de gestores para as escolas, pautado em análise de currículo, entrevista e apresentação de plano de trabalho dos candidatos. Os selecionados realizam curso de especialização em Gestão e Avaliação da Educação Profissional na Universidade.
- 6 - CES - Santo André
 - Experiências alternativas de formação profissional com inclusão social, direcionada para um público carente, contando com recursos da Prefeitura, oriundo de impostos;
 - Inserção no mercado de trabalho.

PROBLEMAS

1 - Relativos à implantação da Reforma - Decreto 2.208/97

- As instituições da rede federal de educação tecnológica aceitaram passivamente a reforma levada a cabo com o Decreto 2.208;
- Dificuldade de articular a oferta do nível básico da educação profissional com a geração de trabalho e renda.

2 - Relativos aos efeitos da Reforma

- Dados da realidade (do Paraná) mostram a expansão do ensino privado, com a utilização de professores do setor público e a oferta de cursos profissionalizantes que não atendem sequer às empresas;
- A reforma da educação Profissional implicou a redução do número de matrículas no ensino profissional e também o crescimento da evasão. Nos cursos de concomitância interna, os estudantes priorizam o ensino médio e evadem do ensino técnico;
- A ampliação do número de vagas na educação profissional é condicionada ao aumento do volume de recursos que garantam essa possibilidade. Há falta de recursos financeiros e as instituições sobrevivem com parcerias;
- Privatização do ensino público na Rede federal por meio das fundações de apoio. Gestores são forçados a recorrer às tais fundações para realizar ações. Ausência de mecanismos de controle dos recursos arrecadados e aplicados via fundações.

3 - Relativos à Gestão Democrática

- Conselhos Diretores não representam os segmentos que os compõem. São constituídos de 17 membros indicados e apenas 8 eleitos. Em geral só legitimam ações e políticas dos dirigentes. Não cumprem papel consultivo e menos ainda deliberativo;
- Exigüidade do decreto 2.208/97 no que se refere à democratização do ensino executado por outros segmentos que não o público. Disparidade dos pareceres, normas, etc.
- Acesso à educação profissional é limitado, assim como a participação nas decisões também;
- Conselhos não são democráticos;
- Processos de escolha de dirigentes são viciados;
- como pensar em democratizar o acesso com a manutenção de exames seletivos?
- Desconhecimento do destino dos estudantes. Ausência de informações sobre egressos;
- Faltam professores e concursos públicos par preenchimento de vagas.

PROPOSTAS

1 - Relativas à Gestão Democrática

- Garantir autonomia das Instituições;
- Rever os mecanismos que garantam a gestão democrática contemplando:
 - a eleição direta para dirigentes das instituições garantida em legislação;
 - a composição paritária dos conselhos escolares, viabilizando a participação efetiva de todos os segmentos e atores que compõem a comunidade escolar nas decisões, a eleição de todos os membros e a repartição de responsabilidades legais;
 - seleção de dirigentes, com estabelecimento de pré-requisitos mínimos para a disputa do cargo;
 - realização de congressos estatuintes.
- Publicar orçamentos, relatórios de gestão, avaliações institucionais;
- Criar mecanismos que garantam a gestão democrática da educação em todas as instituições inclusive nas instituições privadas, no sistema S e terceiro setor;
- Criar espaços em eventos para relatos de experiências de gestão democrática, visando divulgar, aprofundar o debate e possibilitar avanços;
- Discutir alternativas de inclusão de minorias na educação profissional.

2 - Relativas ao novo modelo de Educação Profissional

- Ampliar o acesso à educação profissional mediante a ampliação das vagas públicas, bem como ampliar e melhorar as condições de permanência dos estudantes nas escolas;
- Criar mecanismos que combatam a evasão escolar;
- Articular a educação profissional com Programas de EJA, de alfabetização, reescolarização e de geração de trabalho e renda;
- Articular a educação profissional com elevação de escolaridade.

- Manter os três níveis de educação profissional: básico, técnico e superior.
- Manter as unidades da federação que possuem educação profissional funcionando;
- Na nova orientação do MEC para a educação profissional, é necessário discutir o papel social das instituições públicas. Garantir a articulação entre democracia, qualidade e financiamento;
- Pensar a educação profissional como um direito, articulando trabalho e educação. Construir um sistema de educação profissional que permita uma trajetória coerente e conseqüente para os educandos, garantindo-lhes inserção no mercado de trabalho. um sistema com uma gestão democrática e mais recursos públicos para a formação profissional básica;
- Articular os cursos de nível básico de Educação Profissional com a educação geral, possibilitando a elevação de escolaridade de jovens e adultos trabalhadores, bem como ao programas de geração de emprego e renda;
- Aproveitar a estrutura da Rede Federal de Educação Tecnológica para oferta de cursos de extensão para público carente. Envolver a comunidade na definição e estruturação dos cursos;
- Não centrar a educação profissional à educação de nível técnico na nova política de educação profissional;
- Ampliar as vagas públicas para educação profissional;
- Abrir vagas para docentes dessa modalidade de educação mediante a realização de concursos publicos;
- Repensar o papel das Fundações na Rede Federal, discutindo seus mecanismos de privatização do ensino público, entendendo contudo que elas cumprem uma função administrativa importante hoje, dada a atual organização administrativa da Rede.. Viabilizar fiscalização das ações dos gestores por quem é de direito;
- Consolidação da Rede Federal de educação profissional, articulada com o projeto de desenvolvimento nacional, sem perder de vista o olhar local;
- Construir uma política para a área, como referencial nacional estratégico em relação aos aspectos organizacionais, pedagógicos, mercadológicos, financeiros e de responsabilidade social;
- Criação do curso de mestrado profissional para formar professores na área de educação profissional, extraindo o verniz acadêmico dessa formação.

3 - Relativas a construção da nova política de educação profissional

- O debate sobre as mudanças na legislação deve ser ampliado e aprofundado, incorporando outras referências e envolvendo outras instituições, a exemplo os Conselhos de Educação;
- Antes de pensar em revogação da legislação atual, é necessário, como primeiro passo, promover uma profunda avaliação do sistema de educação profissional do país;
- E necessário identificar e divulgar experiências positivas sobre educação profissional. Construídas a partir do Decreto 2.208/97, bem como incorporar essas experiências no Documento-Base do Seminário;
- Deve-se aprofundar o debate sobre os conceitos: gestão democrática, Estado, desenvolvimento, Nação, Povo, cidadania, a relação entre público e privado e as responsabilidades e o papel de cada setor;

- Deve-se abrir espaço para apresentação de textos elaborados pelas diferentes instituições executoras, contendo propostas para pensar a construção de nova política de educação profissional e adoção da mesma dinâmica utilizada em relação ao ensino médio, ou seja a criação de uma Câmara de Educação Profissional no Conselho Nacional de Educação;
- Na definição da política para a área de educação profissional, deve-se levar em conta a necessidade de desenvolvimento sustentável;
- A revisão do modelo de educação profissional deve ser capitaneada pela Câmara de Educação Básica do CNE e o debate com a sociedade deve se dar em audiências públicas;
- Deve-se garantir o máximo possível de professores, servidores técnico-administrativos e estudantes nas conferências promovidas em prol da mudança da legislação acerca da educação profissional;
- O Documento-Base apresentado no Seminário não deve ser definitivo;
- A revogação dos instrumentos jurídicos existentes só deve ocorrer na medida em que se constituir outra proposta de educação profissional;
- Deve-se definir financiamento próprio para a educação profissional.

EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

**COORDENADOR: Domingos
Leite Lima Filho**

O desafio a ser enfrentado com vistas à expansão e democratização da educação profissional no Brasil assume grande relevância no contexto atual em razão das expectativas de elaboração de uma nova política pública para o setor, tendo como referência sua articulação com um novo projeto de desenvolvimento nacional e o compromisso com a redução das desigualdades sociais e a elevação dos níveis de escolaridade. Ademais, no campo da educação profissional, trata-se de restabelecer o diálogo com a comunidade educacional e, mais amplamente, com a sociedade civil, rompido unilateralmente pelo Governo Federal desde 1997 por ocasião da edição do Decreto 2.208 e do estabelecimento do PROEP, também naquele mesmo ano. Este programa governamental e aquele instrumento jurídico normativo - ao qual se seguiram diversas portarias, pareceres e normas complementares - estabeleceram e conduziram o processo de reforma educacional realizado até 2002, com impactos determinantes na concepção e organização das redes, instituições e programas de educação e formação profissional na esfera pública, tanto na rede federal quanto nas redes estaduais de educação, no segmento comunitário e na iniciativa privada.

com efeito, as reformas educacionais realizadas no período de 1995 a 2002 constituíram um processo que - vinculado ao ideário de redefinição do papel do Estado - representou a demissão da política pública, isto é, a redução da ação do Estado como executor de políticas públicas de caráter social. Ao privilegiar a função de gestor e de controlador estratégico da implementação de uma política estatal de cunho ultraliberal, o Estado brasileiro induziu e incentivou a constituição de um mercado privado da educação profissional, ao tempo em que na esfera educacional pública se verificavam processos complexos e diversificados de mudanças, reestruturação ou desestruturação que se abateram sobre a rede federal de Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas e CEFETs e sobre as redes estaduais de ensino médio e técnico-profissional.

Nesse processo registraram-se, contudo, movimentos diversificados de resistência, de adesão e/ou de negociação (adesão negociada) e embora ainda não possamos apresentar uma análise completa dos impactos das mudanças, devido à ocorrência de experiências ainda em fase de implantação ou em curso, já temos uma quantidade significativa de pesquisas documentais e de estudos de caso que constatarem a recorrência de experiências e problemas coincidentes ou similares em razão da implantação da reforma da educação profissional em várias instituições - dos diversos segmentos - e Estados do país. Essas pesquisas e estudos nos indicam com clareza um panorama geral do processo que, no entanto, faz-se necessário detalhar e aprofundar mediante o conhecimento mais ampliado e consolidado das experiências vivenciadas, dos problemas encontrados e das soluções propostas. Nesse sentido, pudemos observar que, sob o argumento da expansão, diversificação e flexibilização da oferta educacional, a reforma da educação profissional contribuiu para promover modalidades de educação não-formal, alternativas ou substitutas da educação básica; incrementar a segmentação social dos sistemas educativos nacional e estaduais, oferecendo ensino técnico e tecnológico, separados e alternativos ao ensino regular de nível médio e ao ensino superior universitário; e estabelecer uma situação de ambigüidade na qual muitas instituições públicas reduziram - em parâmetros relativos ou absolutos - sua oferta de educação regular e escolar gratuita e incrementaram sua ação em

atividades extraordinárias, pagas, vinculadas a estratégias de auto-sustentação financeira. Paralelamente, verificou-se a expansão do segmento privado, seja com o apoio efetivo de recursos dos fundos públicos e de recursos oriundos de empréstimos internacionais, seja com o reinvestimento de receitas e recursos próprios.

A possibilidade de superação desses dilemas e a elaboração de uma nova política pública para a educação profissional deve ter como referência a história passada e mais recente da educação brasileira, a realidade presente e nossas perspectivas em torno de um projeto nacional de desenvolvimento. Considerando esses referentes e ao lado de uma rigorosa investigação acerca da concepção, da implantação e dos impactos da reforma educacional realizada no governo anterior, interrogamos: quais são os entraves que se apresentam e necessitam ser superados com vistas à expansão e democratização da educação profissional? Ou, de outra forma, quais devem ser os elementos norteadores de uma política pública que leve à expansão democratizada da educação profissional em nosso país?

No que se refere à democratização: quais são os condicionantes histórico-estruturais e os fatores limitantes mais recentes? com relação aos primeiros, o debate deve ter em perspectiva o horizonte de nossa utopia da superação da dualidade escolar pela construção da escola unitária, politécnica e que tenha o trabalho como princípio educativo. No que se refere ao período mais recente e às suas políticas educacionais no campo da educação profissional, há que se considerar de que forma e intensidade a diretriz presente na reforma da educação profissional, explícita ou não-manifesta, de constituição/fortalecimento de rede(s) específica(s) de educação profissional e paralela(s) aos sistemas de educação escolar formal, condiciona a democratização mediante o estabelecimento ou reforço de percursos educacionais distintos a partir da origem social.

Ainda com relação à democratização é importante ter em conta aspectos como a relação Governo - sociedade, ou seja, a participação democrática na elaboração, implementação e avaliação da política pública; o acesso democrático e universalizado à política pública para a educação profissional, buscando a superação do viés compensatório; a relação democrática entre as instâncias governamentais e destas para com as instituições; a democracia interna das instituições, mediante a participação democrática da comunidade educacional na composição e eleição de seus órgãos diretivos. Merece igualmente especial atenção uma discussão acerca da natureza do Sistema S, da gestão democrática de suas ações e do controle social dos recursos destinados às suas instituições.

Por outro lado, a possibilidade de expansão da educação profissional está fortemente condicionada pela questão do financiamento e do estabelecimento de políticas públicas articuladas a partir das diversas esferas governamentais. Nesse sentido, o período anterior foi fortemente marcado por uma desarticulação entre as duas principais políticas públicas para a educação profissional - o PROEP (MEC) e o PLANFOR (MTE) - e pela falta de compromisso claro e prioritário, sobretudo do último, com a elevação dos níveis de escolaridade da população brasileira. uma nova política pública deve considerar a necessidade de superação desses entraves.

Por fim, há que se considerar a necessidade de superação de limitantes contidos em instrumentos jurídicos normativos em vigor, especialmente de disposições da Lei 9.649/98, do Decreto 2.208/97, da Portaria 646/97 e de concepções, condições e critérios para elegibilidade de projetos financiáveis com os recursos dos programas PROEP e PLANFOR.

**RELATOR: Remi
Castioni**

O grupo contou com expressivo número de participantes de diferentes segmentos da educação profissional (CEFETs, escolas públicas e privadas, ONGs, Sistema S).

Seguindo a dinâmica proposta pelo seminário e o objeto de discussão do GT4, as intervenções ocorridas no Grupo 4 são destacadas a seguir:

CONCEPÇÕES:

- A articulação entre a educação básica e a educação profissional com vistas à recuperação da escolaridade é necessária. No entanto, deve-se manter e assegurar a liberdade de organização das escolas para que elas possam operar essa dimensão;
- Deve-se buscar uma política de educação profissional para o País e não apenas para a REDE de Escolas no âmbito do MEC e, ainda, articulada com outros Ministérios, em especial com o do Trabalho;
- A construção de um Sistema de educação profissional por intermédio da sua atual "verticalização" nos níveis: básico, técnico e tecnológico deve ser mantida, mas com os mecanismos claros de passagem de um para o outro;
- As estruturas existentes no âmbito da educação profissional, como o Sistema S, têm de ser administradas por um conselho da sociedade. Essas instituições que operam com recursos públicos, mas que não têm uma gestão pública, têm de compor um Sistema de educação profissional. Não é possível ampliar a expansão da educação profissional sem enfrentar a reestruturação do Sistema S;
- É necessário criar espaços de divulgação das experiências inovadoras em educação profissional com o objetivo de dar suporte a outras escolas.

PROBLEMAS:

- A revogação simplesmente do Decreto 2.208 é uma "ignorância" como foi a sua instituição. Não devem ser desconsideradas as experiências anteriores. No entanto, o que se propuser no âmbito da regulamentação não pode ser por decreto, "decreto nunca mais!";
- como atender às minorias? como fazer chegar a educação profissional aos rincões do País? Essa dimensão remete para a discussão de pensar uma "geografia" da educação;
- A população de portadores de necessidades especiais não está sendo contemplada com políticas específicas, uma vez que, se cumprida a lei que obriga as empresas a empregar um número de pessoas com essas necessidades, não haverá como efetivá-las uma vez que elas não têm formação adequada;
- O que fazer com os cursos de curta duração?
- Qual o futuro do PROEP?

- Necessidade de pensar programas para formação de docentes em educação profissional. Não há nada estruturado para a formação de formadores em educação profissional;
- Ausência de outros Ministérios na discussão, como o do Trabalho, poderá reproduzir os mesmos erros do passado, em particular, como a experiência do PLANFOR, que não se articulou com a esfera da educação.

EXPERIÊNCIAS:

- Necessidade de construir espaços, encontros ou simpósios para o relato de experiências bem sucedidas no âmbito da educação profissional. Existem algumas iniciativas que articulam recuperação de escolaridade com educação profissional, mas que não estão sistematizadas.

PROPOSTAS/ENCAMINHAMENTOS:

- Remeter a discussão do documento-base com as contribuições dos grupos para o espaço escolar, para que depois se convirja em uma outra discussão nacional com posterior encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação - CNE;
- Assegurar autonomia aos sistemas estaduais de educação profissional e às escolas para que atendam as especificidades e peculiaridades locais e regionais;
- Necessidade de manutenção dos três níveis de educação profissional: básico, técnico e tecnológico;
- Rejeição da volta ao modelo integrado de educação profissional;
- Criação de mecanismos para o atendimento da demanda dos trabalhadores com baixa escolaridade;
- Criação de um programa de formação docente em educação profissional;
- Manutenção e ampliação das atuais fontes de financiamento, priorizando recursos públicos para o setor público;
- Criação de um Fórum Nacional permanente de discussão sobre a Educação Profissional e de experiências inovadoras;
- Criação de mecanismos de acesso à educação profissional para as minorias;
- Que a discussão sobre a proposta para a Educação Profissional seja estendida e articulada com outros Ministérios, em especial, com o do Trabalho;
- A não-revogação do Decreto 2.208 de imediato, sem a sua ampla discussão.

FONTES E GESTÃO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

COORDENADOR:
Gabriel Grabowski

A mesma importância que atribuímos para a necessidade de uma Política Pública de Educação Básica e Profissional para o desenvolvimento soberano de nosso país ou a mesma relevância que uma proposta deve ter, epistemológica e pedagogicamente, também devemos atribuir à organização de fontes de recursos e seus mecanismos de gestão.

Não é possível implementar uma política pública sem uma política de financiamento. Esta necessidade torna-se ainda mais relevante quando se trata da cultura e da gestão do Estado brasileiro.

O documento-base elaborado para o *Seminário Nacional de Educação Profissional - Concepções, experiências, problemas e propostas* - já registra as principais questões sobre este tema. Partindo das responsabilidades constitucionais de todas as esferas públicas, sejam federais, estaduais ou municipais, perpassando pelas políticas públicas dos diversos Ministérios e Secretarias, reforçam a importância da definição dos recursos nacionais em termos de sua relação com o Produto Interno Brasileiro (PIB), indicado no Plano Nacional de Educação (PNE) e o compromisso de investimento em educação, pesquisa e desenvolvimento cultural de uma nação.

Mas também é verdade que, especificamente, a denominada Educação Profissional está sendo financiada atualmente por três grandes fontes e programas: Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), com recursos do Fundo do Amparo do Trabalhador (FAT), contemplando uma experiência de representação e gestão tripartite por meio da participação do governo, dos empresários e dos trabalhadores; Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), gerenciado pela SEMTEC/MEC, por meio de Comitês e sem a representação dos segmentos financiados e interessados e, por fim, os recursos recolhidos e repassados ao Sistema S, os de maior volume de todos, gerenciados exclusivamente pelo setor empregador.

É possível afirmar que a fragmentação de três significativas fontes, com fins diversos e gestões diferenciadas, refletem uma evidente despontualização dos recursos, de energias e das efetivas soluções. A própria estruturação em programas diversificados, suas diferentes formas de gestão e controles, já evidenciam não só interesses específicos, mas muitos equívocos e desvios na aplicação dos recursos públicos, tanto em estruturas como equipamentos e mesmo apropriação particular dos mesmos.

Também agregamos a estes programas, outros previstos no orçamento da União, em vários Ministérios como, por exemplo, nos Ministérios da Saúde, Desenvolvimento Agrário, Ciência e Tecnologia, Meio Ambiente, Trabalho etc, bem como, também, nos Estados e Municípios, há dotações orçamentárias e programas anualmente previstos. Mesmo na sociedade civil brasileira, através de suas diversas organizações, temos destinação de recursos alocados para a qualificação dos trabalhadores, como nos sindicatos, cooperativas, movimentos sociais e inclusive, organismos nacionais e internacionais: FINEP, BNDES, UNICEF, UNESCO, Fundos diversos das privatizações etc, ou seja, preocupação e programas temos espalhados por vários

órgãos e entidades nacionais, carecendo de um *Fundo* que os organize, articule e otimize por meio de um *Sistema Nacional de Formação/Qualificação Profissional*.

com estas observações, entendo que precisamos começar organizando e otimizando os recursos escassos que já existem, mas que são em volume significativo, agregando formas de organização, gestão, controle e transparência em sua aplicação e, principalmente, definindo prioridades, princípios e critérios de investimento em torno de uma Política Pública de Financiamento da Educação Profissional, visto que nosso país não pode se dar ao luxo de desperdiçar e/ou gastar mal seus poucos recursos em programas reduzidos, restritos e conjunturais. Por isto, precisamos ter uma atitude grande e firme no sentido de propor, construir e defender:

- Política Pública de Educação Tecnológica;
- Sistema Nacional de Formação Profissional;
- Política Pública de Financiamento da Educação Profissional;
- Fundo Nacional de Financiamento do Desenvolvimento da Educação Profissional (FUNDEP), englobando todos os recursos públicos orçamentários, dos diversos Ministérios, bem como programas e sistemas;
- Gestão tripartite, pública e democrática do FUNDEP e dos recursos;
- Prioridade para Políticas e Programas que estejam articulados e integrados com um Desenvolvimento justo para o país; que elevem a escolaridade dos trabalhadores; que estejam articulados com Políticas de EJA e que efetivamente contribuam com Geração de Trabalho e Renda;
- Estudar uma alternativa de Bolsa ou Crédito também para Educação Profissional;
- Contrair Recursos Internacionais;
- Canalizar os recursos dos Fundos das Privatizações também para a Educação Tecnológica;
- Financiar a manutenção e o desenvolvimento da Educação Profissional, não somente sua expansão;
- Valorizar e potencializar a cooperação entre Redes de Escolas Técnicas (Federais, Estaduais, Municipais, Comunitárias, Particulares, Sindicais, Empresariais), desestimulando a concorrência;
- Financiar projetos e experiências de Desenvolvimento Regional Sustentável, tanto das pequenas e médias empresas, empreendedores individuais, associativos e coletivos e da agricultura familiar;
- Financiar as Escolas Agrotécnicas e Agrícolas com um programa próprio para que viabilizem a Educação Básica e Profissional do Jovem Rural, incluindo transporte, alojamento e alimentação;
- Estabelecer intercâmbios educacionais, culturais e técnicos entre as escolas nacionais, internacionais e com outros países, principalmente, do Mercosul;
- Desenvolver um programa de apoio à iniciação científica e tecnológica, apoiando projetos e feiras de caráter científico.

Por fim, tanto quanto é importante e estratégico articular a Educação Profissional à Educação Básica e a Políticas de Desenvolvimento, Geração de Trabalho e I Renda, Juventude, Cidadania, Ciência e Tecnologia, também urge articular as diversas fontes existentes, ampliar os atuais recursos, organizá-los em um grande *Fundo Nacional de Desenvolvimento e Financiamento da Educação Profissional* (FUNDEP), seguido de Fundos Estaduais, envolvendo

todos os órgãos interessados, com uma Gestão Pública (Governo, Empresários, Escolas Técnicas e Trabalhadores), transparente, ágil e eficaz, priorizando programas de interesse nacional e popular.

RELATOR:

Altair Garcia

INTRODUÇÃO

O presente relatório está composto em três partes: 1) a primeira parte consiste numa síntese dos temas abordados no GT 5; 2), a segunda parte consiste num relato das atividades do GT; 3), finalmente, a terceira parte refere-se à lista de entidades que encaminharam propostas.

O debate apresentou os seguintes matizes:

- 1) agenda das Políticas Públicas de Educação Profissional para os quatro anos;
- 2) foco das Políticas Públicas e de financiamento;
- 3) diretrizes das Políticas Públicas relacionadas à Educação Profissional.

CONCEPÇÕES EM DISCUSSÃO

Em linhas gerais, houve uma polarização acerca das concepções propostas no documento base, parte dos manifestantes defendeu a manutenção do Decreto 2.208/97, por seu turno, outra parte defendeu vetores de renovação do Decreto, ou sua extinção.

Alguns participantes defenderam a reformulação da Política e dos mecanismos de fomento (FAT, PROEP), inclusive com gestão tripartite do último órgão.

Outro tema que apresentou polarização de opiniões foi a unificação do ensino médio ao profissionalizante. Alguns manifestantes foram favoráveis a essa idéia, já outro segmento apresentou-se avesso a esta unificação.

Por fim, alguns representantes da iniciativa privada defenderam a ampliação de parcerias entre instituições públicas e privadas, em contraste com outros participantes que defenderam a ampliação das instituições públicas de Educação Profissional alicerçadas no fomento público.

Pelo menos três intervenções, apontaram para possíveis problemas no documento-base, notadamente na parte que o documento se refere ao monopólio do sistema S, além disso, outro parágrafo da mesma página (23) gerou protesto, este trecho do documento trata de interpretar o Decreto 2.208/97; por fim, um participante chamou atenção para um item do texto que fala sobre a recuperação do caráter "normativo da LDB", segundo ele, isso não é possível devido à própria taxionomia do termo, " A Lei de Diretrizes de Base não pode ser normativa, mas apenas traçar linhas gerais."

EXPERIÊNCIAS DISCUTIDAS E RELATADAS

Várias experiências foram discutidas e relatadas, dentre elas as experiências que apontam

para parcerias com a iniciativa privada, ou de instituições paroquiais "públicas" com iniciativas estaduais (estatal), experiências de educação profissional com portadores de deficiência, educação profissional vinculadas com elevação de escolaridade.

PROBLEMAS IDENTIFICADOS

Dentre os problemas identificados figuram aqueles relacionados:

- limites impostos pela Lei de Responsabilidade fiscal;
- restrições impostas pelas instituições de fomento aos demandantes de recursos;
- viés na distribuição dos recursos, dando ênfase para ampliação de escolas em detrimento da manutenção das escolas já existentes;
- falta de democracia na gestão dos recursos em todas as instâncias;
- sobreposição de ações Federais, Estaduais e Municipais;
- sobreposições de ações entre Ministério do Trabalho e Ministério da Educação;
- pouca valorização dos profissionais que atuam na Educação Profissional;
- competição regional entre as entidades beneficiadas pelos recursos do PROEP/FAT;
- Rigidez versus flexibilização da legislação e dos órgãos de fomento.

PROPOSTAS LEVANTADAS

- Criação de um Fundo Nacional para o financiamento do ensino profissionalizante, buscando com isso amarrar várias iniciativas, circunscritas nos seguintes órgãos/instituições de fomento: PROEP, FAT, Sistema S, denominado FUNDEP;
- A criação de um Fundo público para a Educação Profissional deverá garantir o caráter tripartite da gestão;
- Canalizar recursos dos fundos de privatização para a Educação Profissional;
- Explicitar publicamente a proposta de política pública de formação profissional;
- Levar em conta as diversidades culturais, geográficas, socioeconômicas, na discussão sobre financiamento, gestão/liberação dos recursos, além de incorporar as especificidades no desenho das diretrizes da Política Nacional de Educação Profissional;
- Resgatar os papéis/caráter das diferentes instituições pública, privada e sociais;
- Possibilitar o exercício da autonomia, por parte das instituições e do Sistema, nas seguintes dimensões: i) pedagógica; ii) administrativa; iii) gestão de pessoal;
- Criar dispositivos na rede Federal que reduzam entraves burocráticos em aspectos ligados a gestão: pedagógica, financeira;
- Ampliação do escopo das modalidades de financiamento (PROEP), não só fomentar a infra-estrutura das instituições, mas a manutenção das redes;
- Incorporar as experiências e inovações na área da pesquisa;
- Ampliar o foco do financiamento para áreas e cursos voltadas para o segmento jovem-rural.;
- Junção entre o ensino médio e profissional;
- Valorização dos professores de Educação Profissional;
- Disponibilização de bolsas de estudos para alunos carentes;

Possibilitar e elevar a articulação entre os órgãos públicos (federal, estadual e municipal) bem como outros segmentos, buscando com isso envidar esforços para integrar a rede, possibilitando com essa iniciativa, redução de custos e ampliação do foco das demandas;

Manutenção dos três níveis de Educação Profissional: básica, técnica e tecnológica;
Manutenção da separação da educação profissional do ensino médio, com a possibilidade de oferta concomitante ou pós-médio;

Garantir a liberdade para que Escolas ofereçam Educação Profissional exclusiva ou com outras modalidades de educação básica;

Criação de um Fórum Nacional permanente, com a participação de representantes da Educação profissional dos Estados;

Manutenção e ampliação do PROEP, com mudanças no foco dos financiamentos, buscando com isso priorizar as instalações e equipamentos para as Escolas das redes públicas;

Ampliar e reforçar a educação profissional para jovens e adultos;

Incorporar a discussão sobre Educação Profissional no Fórum Brasil da Educação;

Articulação da Educação profissional com as políticas desenvolvimentistas, levando em conta as iniciativas locais (endógenas e exógenas);

Ampliação de parcerias entre Escolas Públicas e a iniciativa privada;

Criação de Grupo de trabalho entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação, buscando articular ações correlatas;

Melhor articulação entre os Fundos de financiamento da Educação Profissional;

Ampliar o debate sobre Educação Profissional, garantindo a participação de parcelas representativas da sociedade;

Os órgãos de fomento deverão levar em conta as parcerias e contrapartidas, nos critérios de seleção dos projetos;

Criação de pesquisas qualitativas e quantitativas sobre demanda e oferta de Educação Profissional;

Melhor articulação da educação profissional com as demandas das empresas;

Reavaliar a lei de ensino agrícola, além de garantir infra-estrutura (alojamento, alimentação e transporte);

Ampliação dos recursos destinados a educação Profissional;

Levar em conta no debate sobre educação profissional clientelas específicas como portadores de deficiência, não só em aspectos relacionados a conteúdo, mas também em aspectos arquitetônicos, adequação de equipamentos, etc.

Aproveitamento de experiências nacionais.

Relato do Grupo de Trabalho 5 - Fontes e Gestão de Financiamentos da Educação Profissional.

O Grupo de trabalho sobre gestão e financiamento teve participação significativa, cerca de 100 pessoas participaram da atividade, durante aproximadamente 4 horas, 30% dos participantes manifestaram-se oralmente e/ou por escrito.

Analisando as manifestações, é possível destacar que o debate proposto pela mesa

surgiu efeito, houve uma profusão de idéias interessantes, corroborando os objetivos do GT e do Seminário. Contudo, percebemos por diversas vezes, por um lado, manifestações insulares e por outro lado, exposições "orquestradas", deixando a impressão da defesa em bloco de interesses. Asseverando este argumento, ficou claro a articulação dos CEFETS (ver lista de manifestantes), os representantes dessas instituições apresentaram número razoável de manifestações em sua maioria monoliticamente. Os representantes do Sistema S também defenderam a gestão de suas instituições e a manutenção da divisão entre o ensino médio e o profissionalizante.

Das exposições, prevaleceu os relatos de experiências. Dentre as experiências, merece destaque aquelas que a Escola contribuiu para o crescimento regional. Outra experiência que logrou êxito foi à formação de profissionais por meio de demanda específica, no caso, demanda do SUS, essa experiência desenvolvida pelo PROFAE apresenta articulação com diversos setores além de ser descentralizada tendo abrangência nacional. Outra contribuição interessante foi o relato da experiência de educação profissional voltada para portadores de deficiência.

Dentre os problemas identificados pelos participantes, figuram aqueles relacionados aos limites impostos pela Lei de Responsabilidade Fiscal, além das restrições que as instituições de fomento impõem aos demandantes de recursos. Nesse sentido algumas pessoas, destacaram com eloquência a dificuldade de captar recursos e utilizá-los nos fins estipulados pelos organismos de fomento. Segundo eles, essa situação por vezes engessa as instituições com limitações de gastos em determinados segmentos em detrimento de outros segmentos tão importantes quanto. Para ilustrar, um dos participantes colocou o seguinte problema: *"recebo uma verba expressiva para a obra do centro, porém posso realizar uma obra com custos mais baixos e utilizar o dinheiro para compra de equipamentos, isso não é permitido."* Em outras palavras há um viés na distribuição dos recursos, dando ênfase para ampliação de escolas em detrimento da manutenção das escolas já existentes.

Algumas pessoas expressaram preocupação com os rumos que a política de educação profissional pode tomar, inviabilizando as atividades locais, já limitadas pela atual legislação. A falta de democracia na gestão dos recursos em todas as instâncias foi enfatizada por inúmeros participantes.

Outro elemento que merece destaque foi aquele que se refere à sobreposição das ações Federais/Estaduais e Municipais, segundo um dos participantes essa prática redundante em heterônias tais como: investimento em áreas já contempladas com recursos ou de áreas de pouca procura, ou liberação de recursos sem levar em conta por vezes as características regionais, setoriais.

Para finalizar, outro leque de problemas foi levantado, em pelo menos três eixos:

- i) Os órgãos de fomento não levaram em conta os baixos salários dos profissionais que atuam na Educação Profissional;
- ii) O PROEP e o FAT geraram uma competição entre as entidades beneficiadas pelos recursos regionalmente;
- iii) O problema de escassez de recursos tem obrigado as instituições públicas buscarem parcerias, muitas delas na iniciativa privada, tais ações são questionadas pelo TCU. Aqui fica clara a assimetria na orientação (rigidez/flexibilidade).

Lista das entidades que encaminharam propostas, relataram experiências verbalmente e/ou por escrito:

Ação Comunitária Paroquial Jd. Colonial - Centro de Profissionalização de adolescentes Padre Bello;
 CDL - Belo Horizonte;
 CEFET - Bahia;
 CEFET - Espírito Santo;
 CEFET - Rondônia;
 CEFET- Roraima;
 CEFET - Santa Catarina;
 CEFET- São Paulo;
 CEPROSUL - Centro de Educação Profissional do Sul de Minas;
 Escola Agrotécnica Federal de Minas Gerais;
 Escola Técnica Eletrônica de Santa Rita de Sapucaí (Professor Francisco Moreira da Costa);
 Ministério da Saúde - PROFAB;
 Ministério do Trabalho;
 Ministério da Educação Secretaria Educação Especial;
 PROEP;
 Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás;
 Secretaria de Educação do Rio de Janeiro;
 Secretaria do Emprego do Paraná;
 Secretaria Municipal de Educação de São Paulo;
 Senai Rondônia;
 Senai SP;
 Superintendência da Educação Profissional do Rio Grande do Sul;

ANEXO

- Julgo que alguns temas merecem discussão específica: como a criação do FUNDEP.
- como seria esse Fundo?
- Unificaria todas as fontes de recursos ou seria uma fonte adicional?
- Não incorporaria os recursos do sistema S?
- Em qual instituição estaria a gestão desse Fundo: o Ministério do Trabalho ou Ministério da Educação?
- Qual é o projeto de desenvolvimento do país? Em quanto tempo ele será implementado?
- Quais os setores/ramos prioritários?

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

COORDENADOR:
Gaudêncio Frigotto

Em consonância com o documento base da SEMTEC que sinaliza pressupostos gerais, específicos e proposições para a redefinição da política pública de Educação Profissional nos marcos da concepção do projeto de desenvolvimento do atual governo, o que nos cabe é sinalizar a direção da estrutura e organização da Educação Profissional tendo presente que, tanto em termos de crítica quanto em termos propositivos, parte-se de um acúmulo significativo¹.

Ao proceder à discussão sobre a estrutura e organização da Educação Profissional tem-se implícito que a reforma que a balizou fundamentou-se num projeto de sociedade e concepção educativa e em estratégias de implementação de cunho vertical e, em muitos aspectos, impositiva e coercitiva, mormente em relação à educação profissional. O Decreto 2.208/97 e a Portaria do MEC 646/97, sem dúvida, têm esta marca, impositiva e coercitiva cujo objetivo foi de neutralizar as resistências apoiadas na proposta e projeto de LDB e Plano Nacional de Educação denominados "da sociedade".

Destacamos alguns pontos de partida para o debate:

- um primeiro aspecto a ser discutido em relação à estrutura e organização da "Educação Profissional" é a ambigüidade conceitual introduzida pela Reforma. Manteve-se para tudo a denominação de educação. Há duas educações básicas, uma regular e outra profissional, mas com sentidos diametralmente opostos. Em relação à educação básica profissional, como afirma o documento-base, cabe rever a sua conceituação, bem como rever a sua estrutura, numa perspectiva de cursos de curta, média e longa duração articulando-os à política pública de formação profissional;
- Esta mesma denominação aparentemente sinaliza a superação do dualismo, quando, na realidade, separar o nível médio e nível técnico "significa voltar atrás no tempo" até as reformas Capanema nos anos 40. (Saviani, 1998:57). Para Cunha (1997:21), o Decreto 2.208/97 dá uma volta atrás e, "ao contrário de um avanço da articulação entre educação e democracia, deverá representar o reforço da dualidade escolar, contribuindo para a estamentalização das situações de classe";
- Aqui o esforço é no sentido de retomar a afirmação de um Sistema Nacional de Educação Básica² (fundamental e média) não-dualista e que articule cultura,

¹ Essa direção pressupõe que se tenha clareza sobre a natureza de projeto de Brasil que se quer afirmar e consolidar. Numa síntese densa, com o título "nome aos bois", Luiz J. Fiori (2002) destaca que no Brasil três projetos societários "conviveram e lutaram entre si durante todo o século XX": um projeto centrado no liberalismo econômico, que foi o dominante e que se constitui na base dos oito anos do governo de Fernando H. Cardoso; um projeto nacional desenvolvimentista conservador; e um projeto de desenvolvimento nacional popular. Este último nunca ocupou o poder do Estado, "mas teve enorme presença no campo da luta ideológico-cultural e das mobilizações democráticas." Partimos, aqui, do pressuposto de que as forças sociais que elegeram o atual governo situam-se, em sua grande parte, dentro deste campo.

² Para Saviani (1998:75), a idéia de sistema educacional refere-se "à organização lógica, coerente e eficaz do conjunto de atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou, mais especificamente, num determinado país."

conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas;

Sob esta base cabe criar um Sistema Nacional de Formação Técnico/Profissional, articulando as múltiplas redes existentes³ e vinculado às diferentes demandas do processo produtivo, à política de criação de emprego e renda e, no contexto que ainda nos encontramos, à política pública de educação de jovens e adultos. O Sistema Nacional de Formação Técnico/Profissional, como política pública, estratégica e de Estado articularia as várias redes mantidas pelo setor público nas diferentes esferas e no setor privado dentro de uma perspectiva que Melenchon (2001:5) denomina de "resposta a um duplo imperativo do progresso: o acompanhamento da rápida evolução tecnológica e garantia social do trabalhador". Neste particular, pela especificidade do sistema S, que tem contribuição compulsória do fundo público, o Estado e a sociedade têm a obrigação de discutir uma tendência que tem sido crescente na última década (com ênfase diversa institucionalmente), do mesmo se transformar em empresas de serviços com múltiplas "unidades de negócio" e com gerentes negociadores de serviços, com critérios exclusivamente de mercado. Trata-se de retomar os debates dos anos 80 onde se discutia, interna e externamente, a função social deste sistema; Pela importância estratégica da rede de Centros Federais de Formação Tecnológica e redes estaduais e municipais de escolas técnicas de nível médio, é fundamental que as mesmas tenham a possibilidade de restauração plena do nível médio de ensino na perspectiva da educação tecnológica ou politécnica. No caso dos CEFETs, há necessidade de superar a dubiedade institucional a que foram colocados pela Reforma; A política pública de formação profissional afirma como prerrogativa do Estado a diplomação e certificação. Ao Ministério da Educação cabe a coordenação do Sistema Nacional de Formação Técnico/Profissional em articulação, especialmente, com os Ministérios e Secretarias do Trabalho e Emprego, Ciência e Tecnologia e Saúde e Secretarias de Educação. Também se pressupõe a existência permanente de um fundo público para esse fim. Em todas as redes, por um princípio de democracia efetiva, necessariamente a gestão terá a participação do Estado, dos trabalhadores e do setor produtivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cunha, L. A. Ensino médio e ensino profissional: da Fusão à Exclusão. Caxambu, 20ª Reunião Anual da ANPEd, 1997. FIORI, J. L. Nome aos Bois. Instituto da Cidadania. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2002. MANFREDI, S. M. Educação Profissional no Brasil. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

³ Em recente estudo Manfredi (2003:143-44) sete redes que se ocupam da formação técnica e profissional: rede de ensino médio técnico (federal, estadual, municipal e privado); Sistema S; Universidades públicas e privadas; escolas e centros mantidos por sindicatos de trabalhadores; centros e escolas mantidos por diferentes ONGS de cunho comunitário e religioso; por escolas e cursos mantidos por grupos empresariais; e, finalmente cursos livres profissionalizantes.

MELENCHON, J.L. PA um Modelo Universal de Profissionalização Sustentável. Fórum Mundial Social, Porto Alegre, 2001.

SAVIANI, D. Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma Outra Política Educacional. Campinas, Editora Autores Associados, 1998.

**RELATORA: Naira
Lisboa Franzoi**

O levantamento das **concepções, problemas, experiências e propostas** é o resultado do debate que envolveu 23 manifestações dos presentes, orais e escritas, conforme listagem ao final dos quatro tópicos. Foram também anotadas as lacunas percebidas no debate e listados os documentos entregues à mesa. Algumas das idéias se repetem nos diferentes tópicos, uma vez que, em alguns casos, a explicitação de concepções, problemas ou experiências contém em si também propostas.

CONCEPÇÕES

De forma dominante, o debate apontou:

- a afirmação de um Sistema Público de Educação Profissional que articule as redes já existentes (em contraposição a uma "rede frouxa"), associado a um projeto de desenvolvimento (social e econômico), com redução das desigualdades sociais;
- que a estruturação do Sistema pressupõe articulação Educação Profissional e Educação Básica e os diferentes níveis de educação, bem como as diferentes esferas de governo (Federal, Estadual e Municipal);
- que a estruturação do Sistema pressupõe também a integração de diferentes Ministérios e Secretarias, no âmbito federal e estadual, com menção especial ao Ministério do Trabalho e Secretaria de Ciência e Tecnologia, da Saúde e Agricultura, bem como a participação dos diferentes atores envolvidos com a EP de forma que extrapole as instâncias governo;
- a compreensão de que o Sistema exige flexibilidade e autonomia (não confundida com soberania) capazes de atender à diversidade de situações da população brasileira, em especial a diferença campo/cidade;
- que o conceito de Educação Profissional/Tecnológica extrapola os limites do mercado de trabalho; incorpora valores sociais, políticos e éticos; tem foco no sujeito nas suas dimensões do trabalho, ciência e cultura; envolve formação, pesquisa tecnológica, e extensão e a idéia de concepção vinculada à execução (saber fazer, como fazer e a capacidade de transformação, explorando soluções alternativas).

Falas pontuais sinalizaram:

- O papel do CNE como responsável pela construção da política pública;
- a crítica à eficácia do Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário) como Poder Público;

- a necessidade de diferenciação entre formação do técnico de nível médio que deve ter amplitude de conhecimentos, e os cursos de Qualificação Profissional que são específicos para determinadas funções ou tarefas ligadas diretamente à produção.

PROBLEMAS

O debate apontou:

- que a Reforma propiciou: a substituição da pedagogia pelas competências; a extinção de cursos e a criação sem controle de cursos em nível tecnológico, a elitização do Ensino Médio, a implementação de cursos básicos com alto índice de evasão sem reposição de matrículas e com certificação de competências de forma questionável; o esvaziamento dos CEFETs; centralização e ausência de democracia e de transparência na implementação do PROEP; contratação de consultoria de especialistas, criando uma indústria paralela, que desconheceu a capacidade dos quadros técnicos; falta de professores com contratação de professores substitutos;
- que a postura anti-democrática identificada em alguns CEFETs não pode ser generalizada para todos os CEFETs;
- que a gestão privada do sistema priorizou uma visão economicista: houve um loteamento dos recursos a partir de uma relação tempo/custo, que substituiu o tempo de aprender, gerando um processo de mercantilização; o ensino se tornou mais rápido e mais descartável;
- que os estados - atores fundamentais no processo - estão prejudicados para apresentar suas sugestões, na medida em que na maioria deles houve mudanças na composição das equipes, principalmente troca de dirigentes. Os recém-chegados levarão algum tempo até poder intervir com segurança. Corre-se o risco, portanto, de que o debate seja hegemonizado por atores mais familiarizados com o tema, como por exemplo, o pessoal dos CEFETs. O que pode impor um viés no tratamento do tema;
- que apenas cinco CEFETs são diretamente reconhecidos pela SEMTEC e pelo SESU simultaneamente. Os demais passam por enormes problemas. Dificuldade em discutir Sistema e redes, face a essa precariedade.

EXPERIÊNCIAS

- vinculação do PROEP à Secretaria de Ciência e Tecnologia; criação de comissão multissetorial para discutir com outros segmentos (Governo do Estado do Rio de Janeiro);
- experiências de formação em parcerias com as Universidades, desde os anos 90, transformando e aproveitando as estruturas existentes, tendo como matriz o desenvolvimento rural por meio de uma reforma agrária que promova o amplo acesso à terra para a produção (CONTAG);
- enfrentamento da política de Estado por parte dos CEFETs, que se desenvolveram, apesar das crises;

- processo de educação do trabalhador que prioriza o desempregado e um conhecimento que seja útil para sua vida. As diversas redes começaram a dialogar um pouco; busca de criação de um sistema de itinerário na formação profissional (CUT).

PROPOSTAS

De forma majoritária, as propostas apresentadas durante o debate convergiram no sentido de uma revisão do Decreto 2.208, pontuando a necessidade de proceder a reformulações urgentes, porém cuidadosas para que não se percam as experiências que já vêm sendo desenvolvidas; buscar o *que se quer* ao invés de o *que não se quer*; desfocar a discussão do Decreto 2.208, para não limitar a reflexão sobre a Educação Profissional; evitar a crítica de forma apressada; respeitar o caminho a percorrer; respeitar as diversidades, de forma democrática o que significa juntar diversas redes de forma democrática, num processo contínuo, promovendo um diálogo em torno da concepção possível.

Em fala pontual, apresentou-se a proposta de revogação imediata do Decreto 2.208.

Além disso, fizeram-se as seguintes propostas:

- promover a integração entre Secretarias nos estados e entre os Ministérios da Educação e do Trabalho, no sentido de proporcionar maiores opções de investimentos. Busca de parcerias e incentivo à participação da sociedade civil de modo a garantir os processos para além das instâncias e gestões de governo;
- promover a participação de todos os atores condizentes com a diversidade da população trabalhadora brasileira e com a articulação entre o mundo do trabalho e a esfera da educação; menção especial aos segmentos relacionados à saúde, responsáveis pela formação para o SUS e ao Meio Ambiente; menção também aos profissionais da educação; ampliação do espaço de discussão para as instituições (em contraposição ao pequeno espaço propiciado pelo Seminário);
- um participante defendeu que o que o CNE deveria capitanear a política de Educação Profissional;
- revisar os encaminhamentos que dificultam a aproximação entre Ensino Médio e Técnico, uma vez que não há impedimento no Decreto 2.208 para essa aproximação;
- resgatar o conceito de educação tecnológica vigente anteriormente ao Decreto 2.208 que envolve formação extensão e pesquisa tecnológica e a idéia de concepção vinculada à execução (saber fazer, como fazer e a capacidade de transformação, explorando soluções alternativas). A partir desse conceito de educação tecnológica, fomentar políticas regionais de desenvolvimento, criando empregos e inserção social;
- conferir flexibilidade ao Sistema de Educação Profissional de modo a contemplar a diversidade de necessidades da população trabalhadora (baixa escolaridade e falta de tempo para frequentar a escola);
- valorizar dos profissionais da educação;
- estabelecer como critério para a distribuição do fundo público a articulação de determinada rede à política de desenvolvimento previamente acordado. Outras experiências podem acontecer, mas sem contar com fundo público;
- proceder a um balanço da capacidade das escolas comunitárias de se integrar ao Sistema. Para que se integre efetivamente ao Sistema de Educação Profissional, o

Sistema S deve ter uma gestão tripartite, com a presença do Estado, dos trabalhadores e do setor produtivo;

- proceder a um balanço, revisão e auditoria do PROEP;
- proceder a uma pesquisa sobre a situação da Rede Federal, de como ficou sua identidade e o que será a Educação Profissional;
- respeitar o mercado de trabalho, em especial as peculiaridades do trabalho rural (o trabalhador não pode sair do trabalho para frequentar a escola); nesse sentido a pedagogia da alternância pode ser uma solução;
- dar visibilidade e reconhecimento ao trabalho da mulher, em especial do campo, potencializando sua atividade para que seja valorizada no mercado;
- tomar a experiência do SUS como referência para a relação entre sistema e rede: processo de descentralização com controle social da eficiência que tem como base objetivos definidos. com controle, é importante que se conte com recursos para desenvolver experiências alternativas de metodologias pedagógicas;
- retomar a integração entre o ensino propedêutico e tecnológico e a reconstrução da educação tecnológica; buscar um novo conceito de educação tecnológica, resgatando a concepção de Educação Tecnológica anterior ao decreto (qualificação profissional e desenvolvimento do homem e a prevalência dos processos de trabalho sobre os estudos de mercado; envolve formação extensão e pesquisa tecnológica e a concepção vinculada à execução: saber fazer, como fazer e a capacidade de transformação, explorando soluções alternativas;
- garantir a autonomia aos estados e municípios; manter a verticalidade em três níveis de ensino com aproveitamento, liberdade e autonomia para as instituições credenciadas;
- propiciar a formação para o mundo do trabalho sem perder de vista o mercado;
- resignificar o curso técnico na dimensão do desenvolvimento;
- manter diferenciação entre formação do técnico de nível médio, que deve ter amplitude de conhecimentos, e os cursos de Qualificação Profissional, que são específicos para determinadas funções ou tarefas ligadas diretamente à produção; que os cursos técnicos tenham as competências para atender os dispositivos da lei de regulamentação profissional dos técnicos;
- revisar os vetos ao PNE "da sociedade";
- construção das políticas públicas pela sociedade por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública;
- os governos (Federal, Estadual e Municipal) devem primeiramente atender plenamente à Educação Básica para proporem ações de EP.

Fala da Diretora do Ensino Médio/ME, prof^a Marise Ramos: Estamos nos propondo a rediscutir uma lógica sistêmica, ausente na LDB. Embora com especificidades, a Educação Profissional, consubstanciada pelos princípios da educação tecnológica, não se dissocia da Educação Básica. É o Ensino Médio o período mais profícuo para se trabalhar o sentido do trabalho na vida da juventude. A lógica sistêmica envolve também a articulação dos sistemas municipal, estadual e federal. **Fala do Diretor do Departamento de Qualificação da Secretaria de Políticas públicas de Emprego/MTE, Sr. Almerico Lima:** O diretor comunicou a elaboração do novo Plano Nacional de Qualificação (que passa a se chamar Programa Nacional de Qualificação Social e Profissional) incorporando modificações a partir das críticas

ao Plano anterior, com a ajuda do MEC. O Programa contempla a integração de diferentes estados. Enfatiza também a idéia de qualificação como relação social, logo conflituosa, e também uma relação entre relações de trabalho e mundo da educação, o que requer a incorporação de outros atores no debate. um sistema de educação profissional não pode se constituir em uma "rede frouxa".

- **Considerações do coordenador, Prof. Gaudêncio Frigotto:** O coordenador abriu a sessão sinalizando que a eleição de um operário, 502 anos depois de domínio da mentalidade colonizadora, e escravocrata, e elitista, cujo resultado é uma das sociedades mais desiguais e injustas do mundo, sinalizava que não poderíamos fazer de conta que tudo vai continuar igual. O foco é, de produzir um projeto de desenvolvimento que permita inserção social e que, portanto a política de Formação Técnico Profissional tem que estar vinculada a este esforço. Ao longo dos debates efetivou algumas ponderações interpretativas do documento-base, face a algumas colocações dos participantes, conforme seguem:

Quanto à observação de que o seminário tinha uma ênfase política, o coordenador ponderou que o foco na questão política é apenas uma ênfase, uma "curvatura da vara"; embora haja uma centralidade na questão política, o seminário não se restringe a isso. No sentido de resgatar a questão técnica, é importante a atenção especial, por exemplo, aos pequenos negócios, que empregam muitos trabalhadores, como o caso da "economia da sucata" referida por Lessa. Quanto à importância de o Brasil se vincular ao projeto de desenvolvimento mundial, aspecto colocado por um dos participantes, o coordenador ponderou que não há como negar a inserção no desenvolvimento mundial, mas é preciso discutir a forma como o país deve se inserir. Quanto à forma de conciliar desenvolvimento econômico e redução das desigualdades sociais, questão colocada por um dos participantes, o coordenador respondeu que isso só seria possível com uma mudança estrutural, que incluía, entre outras, a reforma agrária. Quanto ao papel do CNE na construção da política, aspecto levantado por outro participante, o coordenador afirmou que não subscreveria a idéia de que o protagonismo da política de Formação Técnico/Profissional fosse deslocada do MEC para o CNE. Não é função do CNE ser o protagonista da política. Quem faz a política é o Estado em diálogo com a sociedade. O papel do CNE é interpretar a lei. O desejável é que o CNE venha a ser um dia autônomo e deliberativo, desde que representativo da sociedade. Quanto à centralidade da discussão no Decreto 2.208, embora ele não deva centralizar a discussão, não pode ser desconhecido. Trata-se de um instrumento que polarizou um debate intenso e que foi sendo implementado por portarias de cunho vertical e que, enquanto decreto e portarias, podem ser, num contexto de forças políticas e sociais diversas, suprimidos ou modificados.

Ao longo do debate, reiterando uma sinalização no documento por ele escrito como estimulador do debate, o coordenador destacou a relevância de se construir um Sistema Nacional de Formação Técnico/Profissional como uma política pública, estratégica e de Estado. Assim sendo, se é desejável que se preserve a autonomia federativa e das experiências de iniciativa privada de diferentes naturezas (setor produtivo, sindical, confessional, ONGs, grupos autônomos), esta autonomia não pode ser entendida como soberania e nem um agregado de experiências, denominadas no debate, de "frouxas". Neste particular, sublinhou a importância do Sistema S, na direção do que apontava um participante ligado à CONTAG, vincular-se às prioridades da formação técnico profissional na direção das grandes massas de jovens e adultos que atuam em pequenos empreendimentos produtivos ou serviços. Trata-se de inverter a

tendencia do "negocio" da educação profissional para a sua função social calcada na idéia de direito.

Manifestações (17 oralmente e seis por escrito): Secretaria de Ciência e Tecnologia/RJ; Diretor do Departamento de Qualificação da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego/MTE; CEFET e SENASESP/Sergipe; CEFET/Florianópolis ; SINASET; CONTAG (2); CEFET/Campos-RJ; SENAI/Go; CEFET/RJ; UFF/RJ; Escola Sindical São Paulo/CUT; SENAC/Ceará; SENASET e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; Ministério da Ciência e Tecnologia do Governo Itamar Franco (diretor de política científica e tecnológica da Secretaria de Ciência e Tecnologia); SINTEC/SP; Diretora do Ensino Médio/ME; Presidente da CFBio (Conselho Federal da Biologia) e membro da FENTAS; CEE/GO; CEFET e SINDICEFET/PI; ETs da Unimontes/Montes Claros - MG; Subsecretário de Estado de Educação/MS; SEE/Acre.

Documentos entregues: Programa nacional de Qualificação Social e Profissional - MTE; Carta da Presidente do CFBio -Conselho Federal da Biologia (Sra. Noemy Yamaguishi Tornita); SINTEC - Sindicato dos Técnicos Industriais de Nível Médio do Estado de São Paulo; Diretrizes para a Educação Profissional - Superintendência da Educação Profissional (Suepro)/SE-RS; CONTAG; Proposta de Educação Profissional da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Governo Itamar Franco.

PRINCÍPIOS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL*

Princípios de organização curricular na Educação Profissional (por disciplinas, por competências, diversidades, continuidades, flexibilidades, integração, autonomia, contextualização, concomitâncias interna e externa); Diretrizes curriculares para a Educação Profissional; Perfis profissionais de cursos; Educação Profissional de jovens e adultos com necessidades de elevação da escolaridade; Estágios em Educação Profissional.

COORDENADOR:

André Malhão

No âmbito da Educação Profissional, observa-se hoje a disputa pelo sentido dado aos princípios que orientam a organização curricular da Educação Profissional - advindos da apropriação pedagógica da noção de competência -, travada em torno de sua validação como diretriz curricular. Na base desta disputa estão as mudanças sociais e tecnológicas, com implicações sobre o processo de trabalho. Trata-se então, de entender que, neste início do século XXI, a formação dos trabalhadores precisa ser pensada no contexto, complexo e contraditório, da economia global, das políticas neoliberais e da recente modernização conservadora do capitalismo no Brasil, com resultados que afetam, diretamente, a vida cotidiana, o trabalho e as formas de organização e qualificação profissional.

No cenário atual da relação trabalho e educação, há o convívio contraditório entre processos de trabalho que exigem do trabalhador resolução de problemas e/ou a necessidade de pensamento reflexivo, criação e autonomia, e aqueles que se mantêm organizados sobre a base taylorista/fordista, predominando as tarefas simples, rotineiras e prescritas, com intensa divisão técnica do trabalho, incluindo a separação entre concepção e execução. como não poderia deixar de ser, a educação profissional é chamada a responder as questões advindas deste quadro.

Articuladas à disputa de sentido dos princípios de organização curricular, têm questões polêmicas como: **o currículo por competência em detrimento ao currículo por disciplinas; estratégias curriculares e metodológicas a favor do convívio entre jovens e adultos em cursos da educação profissional; a não-garantia de uma formação cultural mais completa e a (im)possibilidade de integração entre os conhecimentos gerais e específicos na modularização dos cursos; o significado de contextualização; a inserção do estágio curricular ou mesmo da prática profissional na aprendizagem de jovens e adultos que já trabalham e daqueles que ainda vão ingressar no mundo do trabalho.**

*Este texto, elaborado em conjunto com a Coordenação de Ensino da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / Fiocruz, tem o propósito de subsidiar os debates do Grupo de Trabalho (GT 7) do Seminário Nacional de Educação Profissional.

Sem pretensão de esgotar as reflexões que poderiam embasar as discussões sobre as questões mencionadas, mas desejando levantar subsídios para as mesmas, menciona-se que:

- uma das dimensões contraditórias do currículo por competência é que, se por um lado ela centra-se nos processos de trabalho, por outro, centra-se também no próprio indivíduo, este compreendido como um fator de produção essencial para eficiência e a eficácia dos processos. Sob um viés funcionalista, predominante na abordagem hegemônica da competência, a valorização da subjetividade dos trabalhadores, algo historicamente defendido, pode estar significando, na verdade, uma hipertrofia de suas responsabilidades individuais em relação a questões determinadas menos pelas capacidades dos trabalhadores e mais pelas condições econômicas, sociais, técnicas e políticas em que se tecem as relações de trabalho. Devido a isto, o currículo por competência recebe como crítica a excessiva psicologização da aprendizagem, com ênfase no tecnicismo e no comportamentalismo, em detrimento dos conteúdos. Já o currículo por disciplina, que tem como base os conteúdos científicos e técnicos que estruturam as atividades profissionais, expressando o saber elaborado pela humanidade, recebe a crítica de não favorecer a integração dos saberes, acentuando, portanto, a fragmentação do conhecimento a ser transmitido. Talvez recorrer às reflexões de Basil Bernstein - que classifica os currículos em Integrado (aquele em que os conceitos/conteúdos disciplinares estão articulados/integrados) e o currículo tipo Coleção (aquele em que os conceitos/conteúdos não estão articulados/integrados) - ajude nesta discussão. Para o referido autor, esses dois *tipos* de concepções curriculares podem estar presentes nas diversas formas de construção de currículo.

Pode-se, então, almejar um currículo que já tenha as competências como referencial na perspectiva de valorização do saber do indivíduo, mas que também resgate a dimensão sócio-histórica, cultural e política da construção desse saber, para além do psicopedagógico? Seria possível, portanto, uma abordagem ou uma construção curricular que possa vislumbrar a integração dessa construção e também a sistematização de conteúdos na forma disciplinar?

- um dos grandes questionamentos que tem sido feitos à escola profissional é a necessidade de aproximar o ensino com a realidade concreta que os jovens e adultos enfrentam no processo de trabalho. Na Educação Profissional, o estágio e a prática profissional têm sido considerados, para os jovens que ainda não ingressaram no mercado de trabalho, como o operador privilegiado desta articulação ensino/trabalho; para os jovens e adultos trabalhadores, por sua vez, essa estratégia é vista como uma chance de qualificar melhor o processo de trabalho que desenvolvem. Isto confere uma grande responsabilidade a este componente curricular. Precisa-se indagar o quão de verdade há nisto, e de que maneira pode-se trabalhar criticamente a lógica do mercado passada como verdadeira nos locais onde os estágios são realizados.
- Por *contextualização* entende-se partir do conhecimento do trabalhador para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Valorizar esse conhecimento, porém, não pode significar ficar restrito a ele. O desafio da formação profissional é ir além da sistematização do que a pessoa traz como senso comum..

Ao educar jovens e adultos trabalhadores, o docente organiza currículos, não ignorando os limites deste trabalho. Isto porque ele sabe que não é só a escola que educa, forma e informa. Outros lugares sociais também orientam visões de mundo e valores. Sobretudo, a escola não vive isolada da vida, e não pode ir além, sozinha, dos limites e exclusões que

marcam esses espaços sociais. No mesmo passo, é crucial lembrar que o trabalhador é educado no conflito e na contradição, mediante uma herança de tradições que não permite reduzi-lo a uma "tabula rasa". O trabalhador, portanto, negará, aceitará e tentará superar os limites herdados. Não partirá do zero, nem chegará ao absoluto. Discutir o currículo da Educação Profissional exige que se faça essa reflexão, sob pena de reduzi-lo à reprodução das tarefas ocupacionais, perspectiva essa a ser definitivamente superada.

**RELATOR: Profº Dr. Ronaldo Marcos de Lima
Araújo**

INTRODUÇÃO

O objetivo deste relatório, mais do que registrar as discussões ocorridas no Grupo de Trabalho nº 7 - "Princípios de organização curricular da educação profissional", é sintetizar a diversidade de posicionamentos mantidos durante as discussões respeitando, na medida do possível, a riqueza das falas que deverão subsidiar a redefinição da educação profissional no Brasil.

Participaram da sessão mais de 70 pessoas, tendo se inscrito para falar 26, sendo que duas delas se inscreveram e falaram em duas oportunidades, totalizando 28 falas. Foram também encaminhados à mesa três documentos assinados contendo propostas relativas à temática¹. Seus autores são Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura -CONTAG, Sindicato dos Técnicos Industriais de Nível Médio do Estado de São Paulo e Ronaldo Marcos de Lima Araújo.²

A estrutura deste relatório obedecerá as orientações da coordenação que recomendava que se fizesse o registro das concepções, experiências, problemas e propostas levantadas no grupo.

As discussões no GT foram iniciadas com a fala do coordenador que recuperou os pressupostos gerais e específicos da educação profissional colocados no Documento-Base do Seminário e procedeu a leitura do documento problematizador elaborado para estimular o debate no grupo.

¹ Encaminhados à Coordenação do Seminário.

² Foram os seguintes os sujeitos, e suas respectivas entidades, que se inscreveram e contribuíram ativamente para o debate: Lino Silva (CEFET-SC / Associação Brasileira de Ensino Técnico), Elisabeth Fadei (IDERCA-SP / consultora independente), Leda Medeiros (CEFOP /SUS), Asselmo Pires (CEFET-MG), Canrobert (UFMS-RS), Marilene Casagrande (Escola Agrotécnica Comunitária de Patrocínio - MG), Carmem (CESEP-PA), Antonio José (SENA1-SC), Arnaldo Niskier (Confederação Nacional do Comércio), Rita de Cássia (CEFET Química - RJ), Amarildo (CONTAG). Edgar (Conselho Estadual de Educação - CE), Lourdes (SEMEC-SP), Maria da Conceição (CEFET - BA), Edmilson Lenardão (Univ. Estadual de Londrina), Walter (Faculdade de Guarujá / Colégio Técnico), Miriam Maciel (Centro de Referência para o Desenvolvimento Sustentável - AP), Elizabeth Aguiar (Escola Técnica da UFRS). Edilson (CEFET - São Vicente/SP), Consuelo (CEFET-SC), Mercilda Bartman (SENAC-DN), Cláudio Roberto (CEFET - Januária/MG), Ronaldo Lima (UFPA), Marcelo Alves (Fund. Municipal de Pesq. De Piracicaba - SP). Jane Castro (UNESCO), Francisco Pacheco (Centro de Educação e Pesquisas - ONG).

CONCEPÇÕES

As discussões no Grupo de Trabalho desenvolveram-se em torno, principalmente, da organização curricular da educação profissional de nível médio. O foco central do debate estabelecido foi o Decreto 2.208-97 e por meio desta discussão revelaram-se diferentes concepções de currículo para a educação profissional bem como a indicação de propostas de princípios para a organização curricular.

O debate estabelecido sobre a justeza, ou não, do Decreto 2.208/97 expressou a polarização entre duas concepções de currículo que se confrontaram em torno da idéia de currículo integrado³ : de um lado afirmava-se a necessidade de a organização curricular da educação profissional de nível médio ser orientada por princípios integradores das atividades de escolarização e de profissionalização e que, portanto, o Decreto 2.208/97 deveria ser modificado nesse aspecto; de outro lado prevaleceu a idéia de que os currículos integrados criam amarras à ampla oferta da profissionalização àqueles que mais necessitam dela, os membros das classes baixas.

Entre os argumentos apresentados em favor da "separação" prevista no Decreto em tela, que fora considerada bastante positiva por alguns, constou: a) o fato de que os currículos integrados privilegiariam a classe média, que procura bons cursos de ensino médio com baixo custo, em detrimento dos interesses dos mais necessitados; b) a diminuição da oferta de cursos de profissionalização, quando associados à escolarização; c) o suposto de que a educação básica e a educação profissional têm finalidades diferentes, sendo função da educação básica promover os princípios científicos enquanto à educação profissional caberia trabalhar com os princípios tecnológicos; e d) a experiência negativa e as muitas amarras que a profissionalização compulsória e integrada própria da Lei 5.692/71 propiciaram. Este argumento revela a compreensão que associa currículo integrado com a experiência da profissionalização compulsória gerada pela Lei 5.692/71.

Os principais argumentos em favor dos currículos integrados podem ser assim identificados: a) os currículos integrados reafirmam a manutenção da bandeira de educação pública, gratuita e de qualidade; b) que a concomitância entre profissionalização e ensino médio não só é viável como fundamental para a elevação da qualidade da educação profissional; c) que a educação profissional tem uma dimensão de formação dos sujeitos e que, portanto, não pode estar limitada por objetivos específicos de profissionalização; e d) que o Decreto 2.208/97 seria produto de uma atitude antidemocrática de um pequeno grupo de dirigentes do MEC; e e) que a má qualidade da educação profissional se originaria da pouca fundamentação teórica necessária para a profissionalização. Defendeu-se, assim, que a formação profissional pressupõe uma sólida formação geral capaz de assegurar a autonomia intelectual dos futuros trabalhadores.

Também as estratégias de organização e definição da estrutura curricular da educação profissional foram discutidas. Indicou-se a necessidade de os projetos curriculares estarem articulados a projetos político-pedagógicos de modo a possibilitar uma caminhada coletiva.

³ A idéia aqui exposta de currículo integrado, assim expressa no debate, deve ser entendida a partir da experiência de integração entre atividades de profissionalização e a escolarização de nível médio, não expressando, portanto, uma concepção teórica determinada sobre tal noção.

A democratização do processo de definição dos projetos curriculares foi utilizada tanto como argumento para que as escolas de educação profissional contassem com autonomia para desenvolverem a sua organização curricular de acordo com os projetos políticos pedagógicos internos, quanto justificativa para que os processos de organização curricular das escolas estivessem em acordo com o novo projeto nacional de desenvolvimento.

Essa questão revelou os diferentes usos que se fez dos conceitos de democracia, autonomia e flexibilidade no interior do grupo de discussão. A **democracia** foi admitida pelos presentes como um princípio norteador da estruturação curricular da educação profissional, capaz de orientar uma construção coletiva, mas sendo, entretanto, diferentemente entendida. Enquanto para alguns a democracia deveria revelar-se na não-imposição às escolas de uma nova forma de organização curricular assegurando, portanto, que as mesmas pudessem continuar a oferecer profissionalização e escolarização de nível médio de maneira apartada, para outros deveria revelar-se no rompimento com o projeto educacional do governo anterior implementado de forma autoritária, não representando, portanto, os interesses da sociedade brasileira. O discurso democrático, portanto, hora era evocado para justificar as mudanças e hora para justificar a manutenção do estatuto legal da educação profissional.

Manifestou-se a preocupação com "um perigo" de uma nova proposta de organização curricular da educação profissional que resultasse na negação dos progressos e dos esforços já empreendidos pelos diferentes sujeitos da rede de educação profissional em favor da legislação vigente, negando o que esta teria de bom.

Para alguns a definição da **autonomia** como princípio orientador da organização curricular da educação profissional deveria assegurar que os projetos político-pedagógicos das escolas fossem feitos pela comunidade e que estas, portanto, deveriam ter completa autonomia para ditar tanto as regras da sua organização curricular, quanto para organizar os currículos por competências ou disciplinar. Este conceito estaria articulado com o de flexibilidade.

A **flexibilidade**, portanto, deveria ser outro princípio orientador da organização curricular, permitindo que a escola ajustasse os currículos dos cursos aos seus interesses e/ou aos interesses do mercado de trabalho.

O debate em torno do currículo integrado e dos princípios anunciados revelou outra polarização entre aqueles que defendiam a dimensão técnica dos conceitos anunciados ou o seu caráter predominantemente político, em função do uso que se faz deles. Partindo desta premissa afirmou-se a necessidade de historicizar conceitos como de democracia, autonomia e de flexibilidade.

A partir da argumentação desenvolvida em favor da separação entre educação profissional e ensino médio, que possibilitaria a ampliação da oferta de cursos de profissionalização e, assim, o atendimento aos menos favorecidos, foi travada a discussão sobre o público-alvo da educação profissional. Houve a defesa de que se promovesse a mudança na imagem da educação profissional, que historicamente foi construída articulada aos "desvalidos da fortuna e aos necessitados", em favor de sua revalorização e nobilitação.

Em contraposição ao acima colocado, foi defendida a idéia de que é melhor ter um curso de pouca qualidade para muitos do que uma educação profissional de boa qualidade para um número muito pequeno.

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

A referenciação da educação profissional na noção de competências foi outro tema de debate no Grupo de Trabalho. Confrontaram-se posições em favor e contra a manutenção da noção de competências como referência para a organização curricular dos cursos de educação profissional.

Alguns defensores da atual legislação, que afirmaram a noção de competências como referência para organização da educação profissional brasileira, defendiam que os documentos orientadores do Seminário (o elaborado pelo coordenador e Documento-Base) revelavam incompreensões, particularmente na forma de entender as competências e seu desenvolvimento associadas ao tecnicismo. Outra incompreensão revelaria-se na idéia de que o currículo por competências desvaloriza os saberes. Para tal posição, competência seria a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, saberes e habilidades e o currículo organizado com base nas competências representaria a busca pelo sentido dos saberes.

Para alguns defensores desta idéia, o currículo organizado em função do desenvolvimento de competências estaria em acordo com o princípio da flexibilidade por permitir seu ajuste permanente às necessidades dos demandantes.

Contrários a esta perspectiva defendeu-se que a educação profissional deixasse de ter a noção de competências como balizadora da sua organização. A competência, que estaria sendo resumida na prática brasileira na capacidade de resolver problemas, não poderia ser referência para a educação profissional sob pena de reduzir as funções desta. Para esta posição a Pedagogia das Competências não conseguiu promover mudanças efetivas na prática docente.

Após evidenciar que noções tais como competências não são técnicas, mas políticas, e que seu uso revelaria diferentes posições e convicções políticas a respeito, defendeu-se a necessidade de se aprofundar a compreensão sobre a noção de competências.

Entre as duas posições colocadas em favor ou contra a Pedagogia das Competências, foi consenso a idéia de que o debate sobre esta noção precisa continuar e que deve ser aprofundado, assim como a compreensão sobre o seu desenvolvimento.

EXPERIÊNCIAS

Foram relatadas algumas experiências de educação profissional no Grupo de Trabalho. Destacou-se a reestruturação dos cursos do SENAC que, em função da noção de competências, fez um grande esforço para entender e implementar as orientações da reforma, realizando várias oficinas pedagógicas em todo o Brasil com o objetivo de convencer os professores da necessidade da mesma.

Em relação à implementação da organização curricular com base na noção de competências foi revelado por diferentes sujeitos a existência de resistências e o não-convencimento dos professores para esta proposta, o que estaria dificultando a sua implementação.

Foi revelada, ainda, a experiência da Fundação Municipal de Pesquisa de Piracicaba, que definiu como indicador principal da qualidade de seus cursos a empregabilidade, aqui entendida como colocação no mercado de trabalho.

Foi relatado que a Confederação Nacional do Comércio estaria desenvolvendo um projeto

de ensino médio com currículo integrado para uma escola com turmas de quinze alunos em cada sala.

PROBLEMAS

Alguns dos problemas citados, que estariam afetando a educação profissional, foram os seguintes:

- A perda de força da idéia segundo a qual a educação profissional deve pressupor uma sólida formação geral;
- A má qualidade do ensino fundamental, tido como o maior problema da educação profissional, que não permite a apreensão pelos alunos dos fundamentos conceituais que permitiriam a mobilização das competências;
- O fato de não haver definições de princípios organizativos e nem de diretrizes para a educação profissional de nível básico;
- A dificuldade de construção e implementação dos planos de cursos por competência em função do pouco envolvimento e da pouca preparação dos professores para lidar com a nova situação levantada.

PROPOSTAS

As referências para os perfis profissionais

Estabeleceu-se no Grupo de Trabalho uma discussão acerca da definição dos perfis profissionais. De um lado, afirmou-se a posição de que a definição dos perfis profissionais deveria estar em conformidade com as regulamentações legais estabelecidas inclusive pelos conselhos profissionais de outro, afirmava-se que estes conselhos trabalhariam com uma legislação ultrapassada e que, portanto, as escolas não poderiam restringir-se às mesmas, sob o risco do descompasso. Apresentou-se, também, a defesa de que os perfis profissionais fossem definidos em função, fundamentalmente, do mercado, levando-se em consideração, no entanto, também a legislação e os conselhos profissionais.

Relação entre educação profissional e mercado

Outro tema de grande polêmica no grupo foi em torno dos vínculos entre a educação profissional com o mercado. Polemizaram duas posições: uma que entendia que a educação profissional deveria estruturar-se a partir das demandas apresentadas pelo mercado. Entre aqueles que defendiam tal posição apresentaram-se idéias como a de que a educação profissional, para estar em acordo com as exigências do século XXI, deveria buscar formar indivíduos para o mercado, atendendo as demandas formativas definidas pelos empregadores e definindo que os currículos e os perfis profissionais fossem dimensionados em função dessas demandas. Para estes, ainda, o maior indicador da qualidade da educação profissional deveria ser a empregabilidade promovida.

Divergindo desta posição, foi reafirmado o conteúdo do Documento-Guia e do Documento da Coordenação do GT, que buscavam referenciar a educação profissional nos interesses dos trabalhadores. Nesse sentido, reafirmou-se a necessidade de a educação profissional pautar-se

nos "pobres", voltando-se para o atendimento dos interesses da sociedade brasileira. A articulação entre educação profissional e mercado, nesta perspectiva, não deveria ser imediata, pois a função da educação profissional não deveria ser formar para as empresas, mas formar o trabalhador. Sendo assim, foi apresentada a idéia de que a submissão da educação profissional ao mercado não deve ser o caminho a ser seguido. Entre os defensores desta proposta, foi apresentada a idéia de que há um novo projeto nacional em curso e uma nova orientação política que pressupõe a não-subordinação das políticas sociais aos interesses imediatos do mercado.

Também foram apresentadas sugestões para que a organização curricular levasse em consideração as especificidades dos alunos da educação profissional ofertada no turno da noite. Nesta mesma direção, foi apontada a necessidade de se considerar o tema da preservação do meio ambiente, bem como o da agricultura familiar.

Considerações finais

Mesmo considerando que alguns temas não tenham sido tratados e que outros tenham sido tratados muito rapidamente (as diversas experiências de organização curricular, a educação profissional de jovens e adultos e os estágios de educação profissional, por exemplo) o debate foi muito rico para o pouco tempo disponível (uma tarde). Se o objetivo era o de promover a sementeira de idéias capazes de orientar a elaboração de uma nova proposta de educação profissional articulada com o projeto de desenvolvimento nacional, devemos considerar que a discussão no GT foi bastante profícua e reveladora do alto grau de desenvolvimento das idéias no campo da educação profissional.

CERTIFICAÇÃO EDUCACIONAL E PROFISSIONAL: um CAMPO EM DISPUTA

COORDENADOR:

Fernando Fidalgo

A certificação educacional e profissional, da experiência cotidiana dos trabalhadores, dentro e fora do ambiente do trabalho, apresenta-se como um processo que não pode prescindir da negociação.

A avaliação para certificação, embora reconhecidamente necessária por todos os atores sociais e políticos, é um assunto sensível e desencadeia freqüentemente disputas ideológicas e apreensões entre representantes do Estado, do empresariado e dos trabalhadores e entre profissionais da educação e da gestão dos recursos humanos das empresas. Para uns, ela deve oferecer elementos que comprovem a aquisição de conhecimentos e habilidades e, para outros, deve ter como centro a apreensão dos processos de aprendizagem, ou seja, deve primar por seu caráter formativo.

No campo da Educação, o debate concentra-se na perspectiva de reconhecer conhecimentos, habilidades e saberes adquiridos ao longo da vida pelos trabalhadores para fins de prosseguimento ou de conclusão de estudos. O campo das relações de trabalho tem buscado criar processos certificadores como forma de dinamizar as novas formas de gestão e de organização dos processos produtivos.

Muitas iniciativas, públicas e/ou privadas, tem sido desenvolvidas no campo da certificação dos trabalhadores. O Estado, nos últimos oito anos, tem procurado criar uma legislação capaz de regulamentar estes processos. O Ministério do Trabalho e Emprego debateu por vários anos, conjuntamente ao Mercosul, uma proposta de constituição de uma Rede Nacional de Certificação Profissional com caráter descentralizado e complementar entre as iniciativas governamentais e da sociedade civil. O Ministério da Educação, por sua vez, neste mesmo período, propunha a construção de um Sistema Nacional de Certificação Profissional baseado em competências. No final de 2002, o MEC enviou ao Conselho Nacional de Educação para a organização de tal Sistema.

Este documento, de forma dicotômica, entende a certificação educacional como referenciada a conhecimentos e à área profissional, como certificação da pessoa ou do seu desempenho, ou seja de competências. Tendo como referência epistemológica e metodológica a certificação de "competências", o documento desconhece que estas nem sempre são explícitas, nem sempre são diretamente observáveis, não podendo ser reduzidas a performances. As competências no trabalho não poderiam existir enquanto objeto social se elas não fossem avaliadas e reconhecidas socialmente. A organização de um Sistema Nacional de Certificação Profissional, portanto, seria uma forma de garantir aos trabalhadores a possibilidade de gerir seu itinerário formativo, articulado e integrado ao Sistema Nacional de Educação, oferecendo-lhe certificados com validade e reconhecimento, e ainda, intercambiáveis aos títulos e diplomas escolares e acadêmicos.

A certificação profissional certamente não pode atender unicamente as demandas do da gestão do trabalho, na perspectiva de adequação aos interesses mercadológicos. Capital e Trabalho percebem de forma diferenciada as vantagens e a utilidade de processos certificadores. Para os trabalhadores, sobretudo, para aqueles que não tiveram condições de seguir um percurso

de formação formalizado, a certificação representa a possibilidade de reconhecimento dos conhecimentos, habilidades e saberes adquiridos ao longo da vida, a eliminação de barreiras de ingresso, tanto para os mercados de trabalho como para o prosseguimento e conclusão de seus estudos e a identificação de rotas mais flexíveis de acúmulo de conhecimentos.

Para os empresários, certificação representa, sobretudo, a possibilidade de melhorar as condições gerais de uso da mão-de-obra, individualizando a referência do desenvolvimento dos trabalhadores em termos de formação e de trabalho e provocando um maior mobilidade no interior da empresas.

Para nortear esse debate, são apresentadas a seguir nove questões que, se debatidas poderão ajudar a clarear alguns dos dilemas apresentados.

1. Quais seriam as instâncias apropriadas e legítimas para avaliar e certificar?
2. O que asseguraria a aceitação social dessas avaliações?
3. como serão definidos os processos de gestão dessas avaliações e certificações?
4. Quais seriam os níveis adequados para essas avaliações e certificações?
5. como poderiam ser interpretados os resultados das avaliações e dos processos certificadores?
6. Que interlocutores políticos, sociais e institucionais deveriam compor o sistema de avaliação para a certificação?
7. Que papéis seriam atribuídos a cada um destes interlocutores?
8. como garantir que a certificação possa se constituir numa construção coletiva, viabilizando e promovendo a participação dos trabalhadores na definição dos perfis profissionais, dos processos formativos, dos critérios e dos procedimentos de certificação?

**RELATOR: Sebastião
Lopes Neto**

SITUANDO A DISCUSSÃO

A discussão sobre certificação para fins escolares e profissionais foi impulsionada pela implantação da LDB (Lei nº 9394/96) e por diversos pareceres, portarias, mas, particularmente, pelo Decreto 2.208/97 que alterou o ensino médio de nível técnico.

Na reforma do ensino técnico, a separação entre as matérias escolares (o núcleo comum) e as profissionalizantes foi apresentada como um benefício pois permitiria a *"qualificação e reprofissionalização dos trabalhadores, independentemente da escolaridade prévia"* (Decreto 2.208 Artigo 3º) e a experiência profissional e/ou conhecimentos poderiam ser *"...objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos"* (Portaria 646/ 97)

Coerente com essa orientação, o CNE (Conselho Nacional de Educação), ao emitir pareceres e resoluções sobre todos os níveis de educação, repete: *"certificar-se-ão os conhecimentos, independentemente da forma como foram adquiridos"*.

Nesses últimos seis anos, o MEC (Ministério da Educação) e o MTE (Ministério do Trabalho e Emprego) ensaiaram a criação de mecanismos de certificação que permaneceram apenas

como propostas não-encaminhadas. Não contribuíram, portanto, para alterar a situação de milhões de jovens com defasagem idade/escolaridade e dos milhões de adultos portadores de experiência de trabalho que não encontraram mecanismos para reconhecer seus conhecimentos, nem para a continuidade de estudos, nem para requalificação e/ou formação profissional em níveis mais elevados; até porque a CERTIFICAÇÃO com VALIDADE só existe a partir da 8ª série escolar. Na verdade, só há certificação no ensino médio, normatizada pelas diretrizes curriculares nacionais (Resolução CEB nº 4 de 4/12/99).

Afora a delimitação (para o ensino médio técnico) das áreas profissionais e das cargas horárias mínimas, há um vazio normativo sobre a certificação. O MEC produziu três documentos referenciais sobre certificação. O primeiro "*Sistema Nacional de Certificação Profissional baseada em Competências - versão preliminar - fevereiro de 2000*" e o segundo, "*Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional baseada em Competências - SAC - outubro de 2000*". Os dois documentos objetivavam propor a criação de "sistemas de certificação para continuidade de estudos".

O terceiro documento, de novembro de 2002, que está em discussão no Conselho Nacional de Educação (relator designado para o parecer: Francisco Aparecido Cordão facordao@uol.com.br), apesar de ser do MEC é OMISSO em relação à certificação para fins de continuidade de estudos. Ele propõe a "Organização de um Sistema Nacional de Certificação baseada em Competências - SNCPC". Certificação entendida como CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL.

O MTE, por seu lado, em parceria com a OIT, desenvolveu de 1997 a 2001 o projeto CERT/DIV - SEFOR/MTE - OIT sobre CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL (www.ilo.org/public/portugue/region/ampro/brasil/inf/download/index.htm). O projeto foi iniciado com o Seminário Internacional **Certificação Ocupacional (de Competências?) e Equidade**" (11 e 12 de dezembro, 1997). Competências entre parêntesis e com interrogação são do próprio nome do Seminário.

Nesses mais de quatro anos, o projeto realizou seminários e reuniões de responsáveis por experiências de certificação, sindicalistas, gestores do Sistema S, especialistas e consultores nacionais e internacionais. O projeto, mesmo dado como concluído (em maio de 2001):

- não estimulou ou promoveu nenhum tipo de negociação entre as representações sindicais e empresariais;
- não manteve qualquer relação com a elaboração da nova CBO (Classificação Brasileira de Ocupações - www.mtecbo.gov.br) apresentada em outubro de 2002. Embora a LDB (9394/ 96) preveja que... "*a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho*", não foi o que ocorreu. Salvo algumas poucas exceções, os cursos oferecidos nos programas do PLANFOR estavam desvinculados da elevação da escolaridade;
- não interferiu na nomenclatura e na possível certificação do PLANFOR (Plano Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional), o mais abrangente programa governamental de formação profissional que já existiu no país. Os certificados de frequência e aproveitamento não se relacionam com nada.

O PLANFOR, a CBO e o Projeto de Certificação estavam sob a responsabilidade da mesma Secretaria (SPPE) no Ministério do Trabalho e Emprego.

CONCEPÇÕES

O documento-base para o Seminário Nacional de Educação Profissional (MEC, 16 a 18 de junho de 2003) aponta algumas características dominantes das mudanças na educação e no ensino profissionalizante, que ocorreram na década de 90:

- aprofundou-se a antinomia entre formação geral e formação técnica;
- conferiu-se à educação profissional o mesmo significado positivo atribuído à educação escolar;
- o "novo" consistiu na adequação direta dos conceitos e objetivos educacionais às necessidades econômicas;
- prevaleceu a idéia das escolas se ajustarem ao mercado montando o currículo não mais a partir das disciplinas, mas segundo o perfil ocupacional e as demandas de **COMPETÊNCIAS** do mercado de trabalho.

A partir de 1997, a noção de "Competência" é recorrente na documentação oficial sobre educação e sobre formação profissional (que na revisão conceitual passa a ser denominada "*Educação Profissional*").

A noção de **COMPETÊNCIAS** é ordenadora - segundo a legislação educacional - de organização curricular e de práticas pedagógicas do ensino técnico/profissional de nível médio (o decreto 2.208/ 97, pareceres CNE/ CEB 17/ 1997; nº 16/ 99, resolução CNE/ CEB nº4/dez 1999). Competência definida como "...a *capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho*" (artigo 6º da Resolução CNE/ CEB nº 04/99 e item 6.3 do Parecer CNE/CEB nº 16/99).

O MTE também incorporou o conceito de "competência", e as resoluções orientadoras do PLANFOR determinam que os programas de qualificação profissional tenham "x" horas de **HABILIDADES BÁSICAS**, V horas de **HABILIDADES ESPECÍFICAS**, e "x" horas de **HABILIDADES DE GESTÃO**. Esse somatório permitiria o desenvolvimento das chamadas **COMPETÊNCIAS**.

O documento em discussão hoje no CNE sobre a criação de um SNCPC (Sistema Nacional de Certificação Profissional baseada em Competências) é coerente com a visão predominante do último período.

No artigo 4º, item III, afirma que um dos objetivos centrais da Certificação é "*propiciar melhores indicadores aos sistemas educacionais para orientar a organização curricular de seus cursos e sua articulação com o setor produtivo*".

uma discussão presente é se a certificação deve ser por **COMPETÊNCIAS**. A noção de competências é originária do discurso empresarial e não de abordagens educacionais. A noção de **COMPETÊNCIA** apesar de imprecisa e fluida, converge em suas diferentes versões para o significado de performance, de desempenho (verificável) em situação de trabalho.

As competências, por serem definidas muito mais em função de critérios ligados ao posto de trabalho do que em termos de conhecimentos, tendem a substituir os processos coletivos de negociação pelo predomínio dos empregadores na definição das normas de competência e a conduzir a uma crescente individualização na apreciação dos assalariados.

As empresas, ao se proporem a substituir as "qualificações" pelas "competências", tentam eliminar os antigos perfis profissionais relacionados aos "postos de trabalho" (e, com eles, muitas vezes, os direitos a eles vinculados) substituindo-os por outros baseados na "polivalência".

Ao "legalizar" o "saber tácito" e ao tentar potencializar as possibilidades que a "colaboração" do trabalhador" pode trazer para a produtividade da empresa, os estrategistas empresariais vêm buscando no conceito de "competências" a ferramenta capaz de englobar analiticamente essa "outra dimensão" do trabalhador, mas também de legitimar ideologicamente sua reapropriação pela empresa.

PROBLEMAS

Os cursos de formação/requalificação profissional denominados "livres" não têm nenhum padrão de ordenamento da nomenclatura dos cursos.

O PLANFOR estendeu sua capilaridade à maioria dos Municípios brasileiros, constituindo comissões municipais de emprego e o desenvolvimento e implantação dos PEQs (Planos Estaduais de Qualificação) foram normalizados por diversas resoluções do CODEFAT e da SPPE (Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do MTE).

Apesar do MTE ter conduzido a construção de uma nova CBO (Classificação Brasileira de Ocupações) e ter havido um esforço enorme de (re)conceitualização no que passou a ser chamado de Educação Profissional (ao invés de formação ocupacional / para o trabalho / treinamento de mão-de-obra / (re)qualificação, etc), os cursos oferecidos tinham as mais variadas denominações.

Na sua maioria não excediam 50/60 horas, alguns por volta de 100 horas e eventualmente mais de 100 horas.

Cursos de uma determinada área (entendida como área de ocupações ou como setor ou sub-setor econômico ou um ramo), ou de áreas afins têm nomes que podem ser o de produtos que se aprendia a produzir (embutidos e conservas) ou do processo (aproveitamento de leite) ou do derivado de um produto (derivado de cana de açúcar) ou nomes relativos a funções, ocupações ou profissões da área.

E necessário buscar referências conceituais e marcos legais que permitam estabelecer o agrupamento por áreas, o estabelecimento dos chamados itinerários formativos e um sistema de reconhecimento e validade de conhecimentos.

Além do aspecto técnico de estabelecer uma nomenclatura, tratava-se também de buscar um reagrupamento por áreas, tal como as normas internacionais recomendam, seja a CIUO (Classificação Internacional Uniforme de Ocupações), na qual a CBO se baseia, seja em acordo com as orientações normativas da OIT (Organização Internacional do Trabalho) de que a oferta de formação profissional ser compreensível ao cidadão para que ele possa ingressar num sistema de progressão continuada, cuja coerência e visibilidade lhe permitam projetar seu itinerário formativo.

Essa compreensão faz parte de uma série de normas internacionais corroboradas, inclusive, pela *Declaração Sociolaboral do Mercosul*, firmadas pelos presidentes dos quatro países membros, que diz no Artigo 16: "*Todo trabalhador tem direito à orientação, à formação e à capacitação profissional.*"

EXPERIÊNCIAS

O ensino médio de nível técnico está regulamentado.

Algumas ocupações ou profissões dependem dos respectivos conselhos profissionais.

Experiências desenvolvidas:

- **CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL:** Experiências¹ como as da PETROBRÁS. ABRAMAN (Associação Brasileira de Manutenção) e da FBTS (Fundação Brasileira de Tecnologia de Soldagem (setor elétrico, construção civil, eletrônica, petroquímico). Estas experiências partem dos seguintes *conceitos*: **Qualificação** - "demonstração de aptidão física, conhecimento, habilidade, treinamento e experiência, requeridos para executar adequadamente atividades estabelecidas" e **Certificação** - "procedimentos que conduzem ao testemunho escrito na qualificação do nível de competência de um indivíduo, em uma dada atividade e setor industrial" (conforme as normas ISO 9712, EN473, ABENDE NA-001 e FBTS N-001);
- Experiência relacionada à competitividade setorial, destinada a criar normas de certificação para um setor, no caso, o de Turismo. Desenvolvida pelo Instituto Hospitalidade (Fundação Odebrecht), essa metodologia foi incorporada no recém lançado Programa de Qualificação Profissional para o Turismo (www.turismo.gov.br/upload/programa_qualificacaoprofissional_turismo.pdf);
- As experiências do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), com alta flexibilidade, visando atender ocupações emergentes no mercado de trabalho com muita agilidade e compreendida como parte da Unidade de Negócios;
- SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), com o objetivo de promover o desenvolvimento de metodologia, desenho curricular, elaboração de perfis profissionais, avaliação e certificação baseada em competências (www.dn.senai.br/sb63/competencias63.htm);
- As experiências desenvolvidas por sindicatos e pela CUT (Central Única dos Trabalhadores) junto à estrutura pública de formação profissional, com programas de ensino fundamental ou médio concomitantes com a formação (e a certificação) profissional;
- A experiência, muito importante pela extensão e pelo impacto setorial, de reconhecimento de conhecimentos e elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores da saúde realizada no PROFAE (www.profae.gov.br);
- As experiências obtidas no desenvolvimento de programas de educação de adultos ou jovens com defasagem idade/escolaridade, visando à elevação do nível de escolaridade e/ou à qualificação profissional por municípios, em geral com o envolvimento de movimentos sociais, ONGs e sindicatos,

¹ O relato dessas experiências pode ser encontrado em Organização Internacional do Trabalho, *Certificação de Competências Profissionais. Relato de Algumas Experiências Brasileiras*. Brasília-. OU. 2002. www.ilo.org/public/portugue/region/ampro/brasil/brasilia/info/download/index.htm.

PROPOSTAS

A Certificação Profissional:

- Entendida como reconhecimento social dos conhecimentos, habilidades e competências construídos na vida, no trabalho e nas lutas sociais do(a) trabalhador(a);
- Necessariamente negociada entre os interessados (objetivos, conteúdos, metodologia, aplicações);
- Deve estar interligada com os processos de reconhecimento de conhecimentos;
- Deve levar em conta a realidade atual do mercado de trabalho em que mais de metade dos trabalhadores estão na informalidade;
- Deve dialogar, no sentido metodológico, com a situação de baixa escolaridade média dos trabalhadores;
- Dar a possibilidade do(a) trabalhador(a) construir seu próprio itinerário formativo;
- Deve permitir trânsito entre escolaridade formal e a qualificação profissional.

As políticas públicas devem garantir a integração da formação profissional, em suas diversas modalidades de ensino formal e informal, ao sistema de educação nacional.

Para conhecer mais sobre o assunto:

DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. In: *Boletim Técnico* do SENAC - Volume 27 - Número 3 - Setembro / Dezembro 2001.

[http://www.senac.br/informativo/BTS/273A\)oltec273b.htm](http://www.senac.br/informativo/BTS/273A)oltec273b.htm) e ndel Luiz@uol.com.br

FIDALGO, Fernando. A Formação Profissional Negociada: França e Brasil, Anos 90. Editora Anita Garibaldi, 1999 fernando@fae.ufmg.br e fidalgo@uai.com.br

LIMA, Almerico. Certificação: A visão do M.T.E. (Ministério do Trabalho e Emprego), Texto de apoio à exposição do autor no Conselho Nacional de Educação - Brasília, maio, 2003, mimeo almerico.lima@mte.gov.br. MACHADO, Lucília de S.. O "modelo de competências" e a regulação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. *Trabalho e Educação*, Revista do NETE, n.4, p. 79-99, ago/ dez. 1998. - luciliamachado@mec.gov.br.

_____ & FIDALGO, F (org.). *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: NETE/SETASCAD, 2000.416p. Lucília Machado - luciliamachado@mec.gov.br; Fernando Fidalgo - fernando@fae.ufmg.br. MORAES, Carmen Sylvia V. *Notas para a*

Discussão. Qualificação X Competência: apenas

uma questão semântica? (parte II - texto elaborado para a representação da CUT no MERCOSUL - Comissão Temática "Emprego, Migrações, Qualificação e Formação Profissional"). São Paulo, mimeo, 1998 - moraescs@usp.br e iiiep@uol.com.br. NETO,

Sebastião e CODAS, Gustavo. *'Sistema Nacional de Certificação Profissional baseada em Competências' de 22/02/2000. Comentários ao documento do MEC* (elaborado para efeitos de apresentação das posições da CUT no seminário realizado pelo MEC, em Brasília, 22/02/2000), São Paulo: mimeog., 2000. Gustavo Codas - sri-cut@uol.com.br; Sebastião Neto - iiiep@uol.com.br. OIT - MTE, Projeto: "Avanço Conceitual e

Metodológico da Formação Profissional no

Campo da Diversidade no Trabalho e da Certificação Profissional", desenvolvido pela

Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho (MTE). Publicações:

- *Certificação de competências profissionais: discussões*. Brasília: 1999.
- *Certificação de Competências Profissionais - Análise Qualitativa do Trabalho, Avaliação e Certificação de Competências - Referenciais Metodológicos* - Brasília, 2002.;
- *Certificação de Competências Profissionais - Relatos de Algumas Experiências Brasileiras* -Brasília: 2002. www.ilo.org/public/portugue/region/ampro/brasil/inf/download/index.htm. RAMOS, Marise N. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo:

Cortez, 2001.- mariseramos@mec.gov.br. SENAI-DN. Projetos Estratégicos Nacionais "Competências: Formação Profissional" e

"Competências: Certificação Profissional". Brasília, 2002: Publicações:

- *Metodologia - Avaliação e Certificação de Competências*;
- *Metodologia - Comitê Técnico Setorial -Estrutura e Funcionamento*;
- *Metodologia - Elaboração de Desenho Curricular Baseado em Competências*;
- *Metodologia - Elaboração de Perfis Profissionais*;

www.dn.senai.br/sb63/competencias63.htm e www.dn.senai.br.

IIEP/NETE, *Para discutir Certificação* (Texto Subsídio ao Seminário de Educação Profissional MEC/SEMTEC/PROEP, Brasília, 16 a 18 de junho de 2003) IIEP (Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas) iiep@uol.com.br / NETE, (Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação) nete@fae.ufmg.br

Para pesquisar na internet:

Brasil

- Noção de Competência e as Políticas de Regulação da Educação Profissional, NETE (Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação) FAE-UFMG www.nocaodecompetencias.hpg.ig.com.br

América Latina e Caribe

- CINTERFOR/OIT - Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional - www.cinterfor.org.uy e www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/index.htm.

Europa

- CEDEFOP - Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional www.cedefop.gr.
- PORTUGAL - Instituto para a Inovação na Formação - www.inofor.pt.
- FRANÇA - CÉREQ - Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications / Centro de Estudos e Pesquisas sobre Qualificações - www.cereq.fr.
- ESPANHA - Instituto Nacional de las Cualificaciones - www.mec.es/instcual/
- Sistema de Cualificaciones Profesionales del País Vasco www.euskadi.net/lanbidez/sincp/indice_c.htm.

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

COORDENADOR:

Ramon de Oliveira¹

As transformações sociais e políticas pelas quais passa a sociedade brasileira apontam a necessidade de configurar um novo projeto educacional. O contexto atual, marcado pela ascensão das forças políticas comprometidas com um projeto social, político e econômico de caráter incluyente, torna possível pensar a elaboração e execução de um modelo de formação profissional que tenha como princípio político-pedagógico a formação de sujeitos capazes de efetivar práticas sociais direcionadas à confecção de uma sociedade mais igualitária.

A educação profissional, neste novo contexto, há de ser muito mais que a formação para uma atividade específica no local de trabalho. Não pode resumir-se apenas ao desenvolvimento de competências como tanto advogam os advogados do capital. Muito menos, pode revestir-se como sendo uma ação compensatória e manipuladora de mentalidades.

Ainda que se reconheça qual a importância da educação profissional estar sintonizada com as mudanças no mundo do trabalho e objective qualificar profissionais para atuarem competentemente no exercício laboral, há de ser fundamentalmente uma prática coletiva, objetivando contribuir para a constituição de um projeto de desenvolvimento nacional no qual os diversos setores da sociedade, historicamente excluídos do desfrute da produção material e cultural, sintam-se envolvidos não só na sua elaboração, mas também o tenham como propulsor de expectativas reais de exercitar a cidadania.

A possibilidade de confeccionar este "novo" projeto de educação profissional sofrerá processo de ampliação se os diversos setores da sociedade envolverem-se na sua elaboração. Neste sentido, as diversas representações de grupos economicamente e politicamente excluídos, devem ser agentes propositores e executores de uma nova agenda para as ações de qualificação profissional.

Não há de se valorizar a dispersão como mecanismo de democratização da participação ou para garantir o reconhecimento dos interesses que as diferentes identidades apresentam. Reconhecer os interesses dos grupos vinculados aos movimentos das mulheres, aos dos negros, aos dos trabalhadores do campo, etc, não deve implicar numa fragmentação das políticas públicas de educação profissional. A diversidade há de ser respeitada e valorizada, e este seu reconhecimento materializar-se-á pela efetivação de uma formação de caráter técnico-político na qual os valores éticos e o respeito e a valorização das diferenças sejam postos em evidência.

A educação profissional, como política pública, há que se materializar nos espaços formais ou informais, como sendo expressão daquilo que for aglutinador dos interesses desta infinidade de interesses. Mas então o que de fato é ponto de convergência para estes diversos setores historicamente excluídos? O que eles buscam na escola ou nos espaços de formação? O que faz com que a educação escolar ainda seja um objeto de desejo? Ainda que não se possa responder com exatidão a estas questões, não é difícil acreditar que se busca no processo de formação escolar a apropriação de conhecimentos que permitam aos indivíduos poderem

¹ Agradeço as contribuições da Professora Sônia Maria Rummert

intervir e incluir-se em searas que tem como critério de inserção o navegar com "competência" pelos conhecimentos historicamente produzidos. Ou seja, a escola não é ponto de chegada, mas é para muitos o marco inicial para uma trajetória na qual existem inúmeros obstáculos.

A educação básica ou as atividades de formação profissional justificam sua existência não olhando a si próprias, mas pelo que elas podem contribuir para os que por elas passam possam protagonizar novos papéis em suas vidas. Neste caso, a educação básica e a educação profissional não podem continuar a ser o que sempre foram. Particularmente, a educação profissional não pode ter seu início e fim definidos em função daquilo que o mercado de trabalho demanda. Educação, qualquer que seja o seu predicado terá que sempre pautar-se pela busca de ampliar os limites de intervenção humana. Nunca, jamais, ser um instrumento de minimização do potencial humano.

O referenciar-se em experiências concretas é, neste momento, não só uma necessidade, mas fundamentalmente uma obrigação intelectual e política de acreditar-se que existem estratégias e práticas que de alguma forma perseguem, em meio a erros e acertos, o objetivo de fazer da história dos grupos econômica e politicamente excluídos, algo totalmente diferente. As experiências de formação profissional e/ou política desencadeadas no âmbito do movimento sindical cutista, as ações dos trabalhadores do Movimento dos Sem-Terra, as estratégias educativas efetivadas por diversas Organizações Não-Governamentais e tantas outras experiências que não atingiram um maior grau de visibilidade podem ser de grande utilidade para se pensar uma nova concepção pedagógica a ser desencadeada no âmbito da educação profissional brasileira. Se é bem verdade que a educação politécnica, a escola unitária e a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões é a utopia que não se quer deixar finalizar, não é menos verdade que o movimento do real vivenciado em tantas e tantas experiências é a melhor referência teórica e prática que dispomos. Assim, o momento atual, como dizia Leandro Konder, é grávido de futuro, mas este futuro está por se construir. A competência para fazê-lo diferente nós temos. O tempo para isso, pode ser o agora. O que poderia nos faltar, seria a esperança. Mas esta, já demonstramos que não perdemos...

Estas reflexões nos colocam também diante de uma situação de pensar um novo projeto para educação profissional. Este pensar há de pautar-se pela negação e superação de conceitos e práticas que hoje estão presentes nas diversas modalidades de qualificação profissional efetivadas. Neste sentido algumas reflexões são salutares:

Qual a pertinência da educação profissional pautar-se pelo desenvolvimento de competências laborais?

Se o conceito de competência é pertinente, não deveria ser redefinido socialmente, objetivando os interesses dos setores populares?

Qual a possibilidade de implementar-se uma educação profissional de caráter técnico-político, sem contar com uma política pública de formação de formadores?

Quais conteúdos e qual abordagem metodológica devem ser levados em consideração na realização de atividades de formação profissional?

Que elementos devem nortear a necessária conjugação ente educação integral -politécnica -, e a formação profissional?

como articular a formação profissional com o mundo do trabalho sem a subordinação estreita ao mercado de trabalho?

Estas e muitas outras questões devem compor a pauta de questionamentos e reflexões na perspectiva de efetivar um novo projeto de educação profissional, no qual o pressuposto

seja a formação dos educandos na perspectiva da construção de uma sociedade democrática, tanto econômica, quanto politicamente. Se é que é possível pensar democracia sem esta conjugação.

**RELATORA: Sonia María
Rummert**

O presente relatório sistematiza, a partir dos quatro eixos temáticos organizadores dos debates, todas as intervenções dos participantes do GT. Para fins de exposição, as referidas intervenções foram desmembradas, de acordo com os eixos que contemplavam e agrupadas em torno de idéias centrais com o objetivo de evitar repetições ou recorrências de argumentação.

Os eixos mais contemplados nas intervenções foram o primeiro: *Concepções em discussão* e o terceiro: *Problemas identificados*. No que se refere às experiências, objeto do terceiro eixo, foram mencionadas poucas experiências institucionais, apenas sob a forma de breves referências, sem que tenha ocorrido nenhum relato detalhado de ação institucional. Quanto ao quarto eixo: *Propostas levantadas*, deve-se ressaltar que nenhum participante apresentou propostas inovadoras, tendo as referências ficado circunscritas aos pontos mencionados no tópico referente aos problemas. O relatório é concluído com um tópico em que são contempladas observações avaliadoras do próprio Seminário, que se fizeram presentes em número expressivo de intervenções.

Em decorrência do caráter mobilizador do tema e, talvez, também devido à ênfase dada pelo documento orientador da discussão, elaborado pelo Coordenador, os debates e as diferentes intervenções contemplaram, predominantemente, a noção de competências, para formular defesas em torno do já existente, para trazer novos elementos à base conceitual de sua formulação ou, ainda, para destacar seus aspectos negativos.

Ressalto, ao final desta introdução, que, para os participantes, a Educação Profissional não pode constituir um substitutivo, nem uma estratégia de solução dos problemas da Educação Básica. Essa perspectiva coincide com o explicitado no *Documento-Base*, norteador dos debates ocorridos ao longo do Seminário.

CONCEPÇÕES EM DISCUSSÃO

- as concepções teóricas, até aqui apresentadas, não embasam propostas de mudança e, além disso, é necessário não ignorar que, apesar de tudo, a década passada apresentou muitos avanços na Educação Profissional;
- a atual legislação sobre Educação Profissional possibilita a todos o direito de interromper ou prosseguir sua formação, segundo suas necessidades e possibilidades;

¹ O presente relatório sistematiza um total de 16 intervenções, sendo 15 apresentadas oralmente e uma encaminhada à mesa, por escrito. As referidas intervenções foram assim distribuídas: CEFETs: 5; Sistema S: 4; Ministério da Saúde - PROFAE: 1; Ministério da Educação - PROEP: 1; Secretaria Estadual de Educação do Ceará: 1; Secretaria Municipal de Educação de Campinas: 1; ONG: 1; Instituto Paulista de Ensino e Pesquisa: 1.

- a noção de competência, tal como expressa na legislação atual, faz justiça às necessidades do trabalhador;
- a concepção de Educação Profissional, que emana do Decreto nº 2.208, permite que sejam atendidas as diversas necessidades dos trabalhadores quer no que diz respeito às demandas socioeconômicas, quer no que se refere, especificamente, àqueles portadores de necessidades especiais;
- a estrutura modular atende, inclusive, às necessidades de formação continuada;
- a organização curricular por competências é adequada às incertezas do mundo do trabalho, na medida em que inclui valores, atitudes, habilidades e conhecimentos;
- a discussão das concepções pedagógicas não pode ficar restrita à Educação Profissional, uma vez que abrange todas as modalidades de ensino. Ademais, é necessário destacar que as discussões não devem estar centradas nas competências, mas nas concepções de educação, essas, sim, determinantes;
- a noção de competência pode ser abordada tanto de modo restritivo e alienador quanto de forma ampla. Assim, a centralidade da questão não reside nas competências uma vez que a concepção acerca das mesmas decorre dos projeto de sociedade que as orienta;
- é necessário vincular a abordagem sobre as concepções pedagógicas à questão metodológica;
- a Educação Profissional não pode ser dissociada da formação humana e cidadã que permite ao educando interferir nas relações que estabelece nos diferentes espaços do mundo do trabalho;
- o embasamento na Pedagogia da Autonomia pode oferecer à Educação Profissional uma formulação própria, compatível com os interesses dos trabalhadores;
- a adoção das concepções pedagógicas crítico-reflexivas pode propiciar grandes avanços no campo de Educação Profissional;
- a noção de competência deve ser revestida de caráter amplo, não podendo ficar restrita às demandas de mercado;
- o encaminhamento dado, no *Documento-Base*, à temática da Educação Profissional aponta para uma concepção que contempla de forma integral a formação humana, tomando como referência o conceito de Estado-Nação;

EXPERIÊNCIAS REFERIDAS

- verifica-se maior êxito nos processos de Educação Profissional quando os alunos e os professores têm oportunidade de se envolver, diretamente, com atividades práticas, fora da escola, nas comunidades;
- a organização dos cursos a partir de projetos apresenta resultados superiores àqueles tradicionalmente estruturados;
- o trabalho escolar centrado nas competências e habilidades, associado a fundamentos humanistas, tirou o trabalho docente da comodidade dos livros didáticos;
- quando se associa o currículo por competências, ou outras formas de organização da Educação Profissional, às parcerias com diferentes atores sociais - como

empresas, comunidades e diferentes instancias de governo -, os resultados são muito positivos;

- deve-se destacar a importancia das contribuições da Incubadora de Idéias da UNICAMP;
- a experiencia com horas-aula de 60 minutos apresenta resultados muito satisfatórios.

PROBLEMAS IDENTIFICADOS

- para atender às exigencias legais atuais, muitas escolas contratam consultorias que elaboram projetos político-pedagógicos desvinculados da realidade e que, por isso, não comprometem os profissionais da educação com as propostas. Desse procedimento, decorre o fato de que, na realidade, o que está bem formulado no projeto não é apropriado na prática institucional que, no mais das vezes, mantém o caráter disciplinar;
- as escolas, em geral, e os professores, em particular, não apreenderam, até, hoje, efetivamente, o que sejam competências e habilidades;
- a maior parte dos professores não domina os conhecimentos necessários ao desenvolvimento do trabalho centrado nas competências, do mesmo modo que desconhece o que seja a educação tecnológica;
- deve-se considerar que a proposta centrada nas competências exige muito do professor e, por isso, vem sendo rejeitada;
- as exigências legais remetem à competências subordinadas ao mercado, segundo o discriminado no CBO;
- as exigências burocráticas do MEC inviabilizam a implantação de cursos inovadores;
- a perspectiva norteadora da atual concepção de projeto político-pedagógico possui um caráter tecnicista;
- a avaliação da aprendizagem se configura como um grande problema na organização escolar por competências;
- o trabalho por projetos, indispensável às competências, não é desenvolvido na maioria das instituições;
- as escolas foram desmontadas pelo Decreto nº 2.208, havendo inúmeras dificuldades concretas para estruturar os currículos segundo os novos parâmetros;
- as recentes mudanças na legislação geraram diversos conflitos no interior das instituições e acarretaram toda ordem de improvisações;
- o *Documento-Base* coloca o currículo por competências em segundo plano, mas não apresenta outras propostas;
- há um problema central, referente à política de geração de empregos, essencial à discussão sobre Educação Profissional, que não foi abordado no Seminário;

PROPOSTAS LEVANTADAS

- para que a Educação Profissional, centrada nas competências, seja avaliada pela

- sociedade é necessário, primeiramente, que as instituições desenvolvam, adequadamente, o trabalho centrado nessa proposta;
- os projetos político-pedagógicos devem ser, efetivamente, construídos de forma coletiva, envolvendo, os profissionais da escola bem como os atores sociais que com ela se relacionam;
 - os programas e planos de ensino dos cursos de Educação Profissional devem contemplar, igualmente, a empregabilidade e a sociabilidade;
 - é fundamental a existência de uma política de formação de professores para a Educação Profissional;
 - é necessário que os recursos sejam utilizados com seriedade, contemplando as diferentes demandas da Educação Profissional, inclusive a de formação de professores;
 - a Educação Profissional deve voltar-se para a formação humana, para a formação do cidadão crítico, deixando de ser marcadamente técnica;
 - a avaliação do Decreto nº 2.208 - e a decorrente decisão de revogá-lo, ou não - deve ser precedida de criteriosa análise do que vem sendo feito a partir dele e das experiências concretas, já desenvolvidas pelas diferentes instituições. Tal procedimento pode ocorrer, por exemplo, a partir de fóruns criados, especificamente, para esse fim;
 - todas as iniciativas e experiências que visam oferecer ao jovem uma oportunidade de emprego devem se incentivar pelas diferentes esferas de Estado;
 - é necessário um amplo retorno, para toda a sociedade, das discussões ocorridas durante o Seminário;
 - o conteúdo do *Documento-Base* não pode ser imposto e o Seminário não pode ser usado para legitimar decisões tomadas "a priori".

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO SEMINÁRIO

Devido à recorrência de intervenções que fizeram críticas, de diferentes ordens, ao Seminário, considerei necessário acrescentar este tópico, visando contemplar todos aqueles que se manifestaram acerca do mesmo.

como aspectos negativos, destaca-se,

- quanto ao GT:
 - a mesa coordenadora deveria ser constituída por profissionais que atuam no âmbito da Educação Profissional;
 - o documento do Coordenador não abordou as diferentes concepções;
 - o debate, no âmbito do GT, ficou restrito às críticas, sem avanços no que se refere às concepções;
- quanto ao Seminário:
 - a divulgação do Seminário foi considerada precária, tendo dificultado a participação de muitos;
 - o *Documento-Base* deveria ter sido disponibilizado com antecedência, para que houvesse uma discussão prévia e aprofundada acerca do mesmo;
 - na escolha do espaço de realização do Seminário não foram consideradas as pessoas portadoras de necessidades especiais;

- não foi explicitado o projeto nacional de desenvolvimento, norteador da nova proposta que se pretende formular para a Educação Profissional. como aspectos positivos foram destacados:
- o fato de que o fórum de debates criado no Seminário oportunizou uma participação mais ampla do que em outros seminários recentemente organizados pelo MEC;
- o MEC, e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica apresentaram uma atitude corajosa ao publicizar o debate sobre suas propostas acerca da Educação Profissional.

INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

COORDENADORA: Prof a. Dra. Silvia
Maria Manfredi

Nos últimos anos, o apelo para a introdução de **inovações** (nas redes, currículos, modelos de ensino etc), no âmbito da educação profissional, tem sido constante e recorrente. As reformas de ensino promulgadas na gestão do governo de FHC (1994-2002), impulsionaram a introdução de **inovações** induzidas, na maior parte das vezes, sem discussão e participação dos principais sujeitos envolvidos. As mudanças curriculares, os projetos de ensino e aprendizagem, os procedimentos de avaliação eram irradiados, partindo do vértice dos centros de decisão com pouca participação e debate por parte da grande maioria dos educadores encarregados de implementá-las. Relegados a meros executores, a maior parte dos profissionais de educação via-se na contingência de adotar **inovações** sem apreender os pressupostos políticos e teóricos que inspiravam tais recomendações de mudança.

Outra característica inerente a esse processo de introdução de inovações, refere-se à importação de modelos externos inspirados nas propostas de órgãos internacionais, desconsiderando, na maioria das vezes, as experiências e acúmulos produzidos ao nível molecular, nas escolas e secretarias estaduais e municipais de educação, entidades sindicais e populares e organizações não-governamentais.

Em outras palavras, muitas **inovações** estruturais e pedagógicas induzidas pela via de decretos e diretrizes, implantadas sem debate público, desconsiderando os acúmulos de experiências existentes nos diferentes espaços sociais e estabelecimentos da rede pública, consideraram os professores como "ponta do sistema", meros executores de decisões alheias e, portanto responsáveis individuais pelos resultados.

A proposta do atual governo, em discussão por meio do Documento - Base 2003, pretende romper com esse modelo de regulação das relações entre gestores e executores, baseado numa concepção de "competência autoritária", instaurando o diálogo, a reflexão coletiva, com as várias instâncias responsáveis pela introdução das mudanças educacionais no campo da educação profissional.

Tomando como ponto de partida, alguns dos pressupostos do Documento-Base, no que se refere à educação profissional, quais sejam:

- a) a articulação entre a educação profissional e básica; a educação profissional e o mundo do trabalho e com outras políticas públicas;
- b) a democratização do acesso e da gestão;
- c) a valorização do profissional da educação profissional;

Gostaríamos de fazer algumas considerações que, em nossa opinião, orientam e balizam a questão das **inovações pedagógicas**.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO E DEBATE

I) A escolha e opção por **inovações pedagógicas** é de natureza político-ideológica.

Difundiu-se entre os educadores a visão de que as **inovações** são de natureza exclusivamente técnica, neutra, descontaminadas de orientações ético-políticas e epistemológicas.

Pelo contrário, toda e qualquer **inovação** inspira-se em determinadas opções epistemológicas específicas, no que diz respeito à construção do conhecimento (behaviorismo, construtivismo inspirado em Piaget, Vigotsky, ou outros autores), e a determinadas concepções de educação e de sociedade. Ainda que se inspirem em matrizes multifacetadas, há sempre uma orientação predominante.

Ex.: o modelo de organização curricular e avaliação por competências, não possui os mesmos pressupostos teórico-epistemológicos, da pedagogia histórico-crítica. Além disso, apóia-se em concepções diferentes de educação e sua relação com o trabalho.

II) A dimensão coletiva e democrática do processo de construção e implantação de **inovações**.

com Terezinha Rios, estamos entendendo por inovação o compromisso com o novo. Como diz a autora, "compromisso significa comprometer, fazer promessa junto com alguém". Todo compromisso possui uma dimensão de fazer e compartilhar princípios e modos de fazer, junto com.

Supõe, portanto, a partir da análise crítica que fazemos juntos do existente, propor e fazer mudanças desejadas em determinada direção, que traduzam a opção por um dado projeto de educação e de sociedade.

A mudança e a introdução de **inovações pedagógicas** é pois um processo coletivo, que envolve vários sujeitos sociais, no qual os professores e demais profissionais de educação ganham centralidade.

uma inovação só se torna efetiva se for assumida de forma crítica e compromissada pelos agentes que as adotam. O processo de adoção de **inovações** são sempre mediatizadas por representações, análises e decisões tomadas pelos profissionais que atuam nas escolas.

Mesmo quando as mudanças já são percebidas como necessárias e prioritárias pela maioria, os órgãos do sistema, a menos que sejam autoritários, devem considerar e valorizar as estratégias que as escolas e dos profissionais que a compõem, porque uma mudança decidida e planejada, não é, só por isso, uma mudança efetiva.

III) A importância da adoção de perspectivas voltadas para a ampliação do acesso e permanência por meio de sistemas informatizados e propostas de educação a distância.

Nos últimos anos muito se tem avançado na construção de modelos de educação a distância, e adoção dos mais avançados meios e tecnologias de informação.

Aqui, também é preciso considerar não somente a dimensão técnico-instrumental, mas as diversas considerações feitas anteriormente, indagando: Quais os modelos de educação que podem nos ajudar a construir uma perspectiva de educação profissional que garanta a democratização da informação, do acesso e permanência em atividades de educação profissional?

Quais seriam as tecnologias mais adequadas considerando a nossa realidade escolar e a perspectiva de educação continuada de jovens e adultos trabalhadores?

**RELATOR: Jarbas
Novelino Barato**

A temática deste GT não tinha menções explícitas no Documento-Base. Essa circunstância criou, inicialmente, algumas dificuldades para o desencadear da discussão. Na ementa original, as inovações pedagógicas abrangeram dimensões diversas. Uma mais voltada para aspectos relacionados com estrutura de ensino: *Caráter inovador em ofertas de Educação Profissional e Experimentação e difusão de novas metodologias em Educação Profissional*. Outras mais voltadas para aspectos relacionados com mediações no processo de ensino-aprendizagem: *Uso de tecnologias da informação na Educação Profissional, e Uso de tecnologias de educação a distância na Educação Profissional*. Uma e outras, aparentemente, exigiam algum nível de especialização para que as contribuições do grupo pudessem ser expressas de modo mais fluente e preciso. Essa precisão e fluência acabaram não acontecendo e as contribuições foram se estruturando aos poucos, marcadas muito mais por relatos de experiências que por uma discussão centrada nos itens da ementa.

No registro das contribuições do GT 10, procurou-se contemplar duas formas de registro. A primeira, mais interpretativa, destaca as principais sugestões do grupo pelos subtemas do Seminário: *concepções, experiências, problemas e propostas*. A segunda registra, na ordem de ocorrência, todas as intervenções dos participantes.

DESTAQUES POR SUBTEMAS

Concepções

Inovações em educação, principalmente quando se trata de uso de novos meios de comunicação, são vistas por muitos como uma providência marcada por neutralidade, como se técnicas e tecnologias não fossem concebidas em determinados contextos históricos. Por essa razão, é preciso sempre levar em conta que inovações pedagógicas são eventos de natureza político-ideológica. Isso exige, portanto, uma reavaliação de soluções tecnológicas importadas e impostas ao nosso sistema educacional.

Em termos ideais, inovações pedagógicas deveriam ser respostas a necessidades e demandas específicas de aprendizagem. Nesse sentido, por exemplo, a reorientação dos currículos de educação profissional de acordo com competências só fluiu adequadamente quando escolas reinterpretaram o mencionado conceito em seus planos político-pedagógicos.

Experiências

Há um número expressivo de experiências inovadoras no campo da Educação Profissional. O que aconteceu num passado recente foi certo desinteresse dos órgãos centrais da educação pelas criações geradas em escolas e centros de educação profissional.

Em termos legais, vivemos um paradoxo: as decisões locais garantidas pela nova LDB acabam não sendo respeitadas ou, em alguns casos, certas escolas não assumem o direito de propor de modo autônomo seus planos político-pedagógicos.

Em muitos CEFETs, a busca de caminhos a partir da imposição de uma pedagogia das competências acabou resultando em soluções inovadoras que devem ser consideradas. Há dois caminhos de experimentação pedagógica que precisam ser levados em conta no caso. Um deles é constituído por soluções baseadas em pedagogia de projetos, com engajamento significativo de docentes e bons resultados de aprendizagem. Outro é constituído por propostas pedagógicas que tiveram a idéia de pesquisa como eixo orientador do ensino técnico e tecnológico.

Outra linha de experiências que é preciso considerar são as soluções de educação de jovens e adultos que associam educação básica com Educação Profissional. No geral, essas experiências são facilitadas por parcerias entre as instâncias públicas de ensino e órgãos de representação das comunidades e dos trabalhadores. Há muito que aprender, nesse sentido, com estruturas mais flexíveis de organização de ensino que oportunizam simultaneamente capacitação para atividades produtivas e alcance de níveis educacionais que não foram obtidos em idade própria por jovens e adultos trabalhadores.

Em alguns relatos de experiências, sobretudo em educação profissional de jovens e adultos, escolas e instituições representadas no GT apresentaram casos em que o conhecimento tácito dos alunos é um elemento fundamental em processos de aprender. Essa parece ser uma dimensão importante a ser considerada na caracterização de projetos inovadores de capacitação para o trabalho.

Problemas

Muitas considerações dos participantes revelaram um problema que tem a ver com as expectativas dos educadores envolvidos com educação profissional. Viveu-se, no governo passado, um número expressivo de mudanças na organização e estrutura do ensino voltado para atividades produtivas. Escolas e organizações realizaram grande esforço para assimilar tais reformas e encontrar caminhos adequados. No momento, há sinais de que novas mudanças ou alterações integrarão a agenda do governo atual. Compreende-se a necessidade de tais mudanças. Teme-se, porém, que os modos de introduzir mais alterações no universo da educação profissional sejam semelhantes aos utilizados num passado recente. Se isso acontecer, o temor de muitos participantes é o de que os educadores não disponham de tempo e oportunidade para realizar sem atropelos as mudanças que forem propostas. Mudança e inovação com essas características podem desorganizar escolas, diminuir demanda, sucatear recursos. O problema da mudança e inovação no âmbito do marco legal pareceu ser a preocupação central dos participantes do GT.

No nível de inovações tecnológicas relacionadas com tecnologias da informação e comunicação, a maior parte dos problemas indicados referiu-se capacitação dos educadores, particularmente dos docentes. A ausência de domínio das novas tecnologias comunicativas por parte dos educadores foi apontada como uma barreira a ser vencida urgentemente. Essa indicação, apesar de certo tom preocupante, sinaliza que tecnologia é, sobretudo, conhecimento dos agentes educacionais, não necessariamente máquinas e equipamentos.

Em dois casos específicos: de educação de jovens e adultos, e de educação a distância, opinou-se que um problema é a legislação. Em ambos os casos, o marco legal da educação brasileira está voltado para uma escola tradicional. A flexibilidade exigida por certos planos de educação de jovens e adultos, e de propostas de educação a distância não encontram, muitas vezes, amparo na lei.

Propostas

Não houve, na discussão do grupo, propostas claramente definidas como tais. Mas, ênfase em determinadas experiências e indicação de alguns problemas sugeriram os seguintes caminhos:

1. agir com prudência na introdução de novas mudanças e alterações no campo da Educação Profissional;
2. valorizar experiências locais no redesenho de novas propostas educacionais voltadas para atividades produtivas;
3. resignificar, de acordo com necessidades das clientela atendidas e da experiência didática dos professores, o conceito de competência;
4. considerar, em planos de educação profissional de jovens e adultos trabalhadores, o conhecimento tácito;
5. levar em consideração que inovações pedagógicas são produções histórico-sociais cuja natureza político-ideológica não pode ser ignorada pelos educadores.

REGISTRO DAS INTERVENÇÕES DOS PARTICIPANTES

Nas linhas que seguem estão registradas sumariamente todas as contribuições de participantes do GT que apresentaram sugestões e/ou relataram experiências. Para facilitar o entendimento, optou-se por introduzir cada contribuição com palavras chaves que caracterizam a natureza da intervenção de cada participante.

Poder normativo da LDB. Constata-se que há escolas que preferem a definição externa de padrões, em vez de assumirem autonomamente o poder, que lhes foi delegado por lei, na formulação de seus planos político-pedagógicos.

Pedido de esclarecimento. Observou-se que o item E (p. 10) do documento-base menciona como distintos o ensino médio técnico e a Educação Profissional. Parece que há necessidade de maior precisão conceitual e terminológica no caso.

Pedido de esclarecimento. Numa possível volta do ensino médio técnico (sobretudo nos CEFETs), haverá uma distinção nítida entre esse tipo de ensino e as qualificações profissionais ofertadas pelo Sistema S?

Articulação trabalho/educação. Nos atuais cursos de Educação Profissional não existe praticamente qualquer articulação entre agências formadoras e estrutura produtiva. Há, em alguns casos, estágios, curriculares. Mas estes últimos não são exemplos de uma articulação favorecedora de formação mais completa e atualizada dos profissionais. Esse parece ser um desafio que vale a pena enfrentar em termos de inovação pedagógica, sem que interesses da produção interfiram na educação e sem que as agências educativas causem embaraços para as empresas.

Paradoxo no uso de modelos. Certos modelos consagrados de organização de atividades de ensino contrariam, às vezes, necessidades locais. um exemplo: no ensino agrotécnico predomina o modelo empresarial da escola-fazenda. Acontece, porém, que em muitas regiões do país as necessidades de desenvolvimento requerem formação voltada para a agricultura familiar. Em casos como esse convém repensar modelos organizativos para melhor servir interesses da população.

Dúvida resultante de leitura do documento-base. Parece que o documento-base

não propõe soluções imediatas para a Educação Profissional. Por outro lado, prováveis mudanças de cunho legal não irão assegurar mudanças efetivas.

Ensino médio e educação profissional. Em ofertas de ensino médio em concomitância com educação profissional corre-se o risco de descaracterizar o ensino médio.

Educação profissional e EJA. Há experiências pioneiras e interessantes de capacitação profissional associada com a oferta de educação (uma delas vem acontecendo no município de Santo André-SP). Tais programas atendem clientelas das periferias urbanas, constituídas por desempregados com pouca ou nenhuma escolaridade. um elemento inovador no caso está na parceria entre instâncias públicas de educação e organizações dirigidas por trabalhadores. Tal parceria garante a oferta de educação básica e, ao mesmo tempo, graças aos fortes laços das organizações de trabalhadores com a clientela-alvo, uma boa sintonia na oferta de oportunidades de qualificação profissional. Ainda são poucas experiências como a aqui registrada. Mas o que já se faz no momento deve ser olhado com atenção para aproveitar indicações inovadoras em campos tais como: a articulação entre entidades sociais e poder público no encaminhamento de educação para a inclusão, novos arranjos na estrutura e organização do ensino, formas criativas de organizar currículos, caminhos alternativos para associar educação básica e qualificação profissional.

Releitura do conceito de competência. Algumas escolas (CEFET de SC, por exemplo) enfrentaram com soluções próprias o desafio colocado pela obrigatoriedade de reorientar currículos com base numa pedagogia das competências. Em linhas gerais, tais escolas escolheram metodologias baseadas em projetos. As primeiras avaliações parecem indicar bons resultados de aprendizagem e alta motivação dos docentes. Assim, apesar dos aspectos negativos da última reforma, surgiram propostas que é preciso considerar no redesenho da Educação Profissional no país.

Aproveitamento de experiências bem sucedidas. As experiências registradas no item anterior já vem sendo aproveitadas por instituições que tomaram conhecimento de releituras do conceito de competência. Cabe ressaltar que, em alguns casos, a necessidade de inovação e procura de novos caminhos surgiu a partir de mudanças no perfil da clientela de Educação Profissional, constituída por pessoas mais maduras e com alguma experiência prévia de trabalho. Nesse contexto foi e é preciso pensar um aproveitamento conseqüente do conhecimento tácito dos alunos.

Novos caminhos na metodologia de ensino e na gestão. com a nova LDB, algumas escolas agiram com bastante autonomia. Flexibilizaram estrutura e oferta de cursos. Introduziram novas abordagens metodológicas (ênfase na pesquisa como eixo do ensino, por exemplo). Por outro lado, essas mesmas escolas enfrentam até hoje o problema de cursos técnicos nos quais a separação entre educação básica e básica e Educação Profissional gera conseqüências indesejáveis (abandono da Educação Profissional por alunos que já conseguiram certificado de conclusão do ensino médio e pretendem ingressar na universidade).

Sugestões sobre legislação. Talvez o caminho não seja simplesmente o de acabar com o Decreto 2.208. Ele inaugura uma linha de Educação Profissional que precisa ser considerada.

Educação a distância. Há diversas experiências em curso. Algumas delas congregam esforço conjunto de várias instituições públicas (CEFETs, por exemplo). Outras são desenvolvidas por organismos privados. Em ambos os casos há sinais de que essa modalidade de ensino pode facilitar inclusão social. Por outro lado, como já se observou, a moldura legal da educação

brasileira ainda cria muitos embaraços para o desenvolvimento de programas de educação a distância.

Observação sobre possibilidade de novas mudanças. Alguns dirigentes de escolas técnicas avaliam que o difícil processo de acomodação do ensino para adotar as mudanças introduzidas pela recente reforma, sobretudo no campo da pedagogia das competências, chegou a um ponto de equilíbrio. Depois de reler o conceito de competência e de introduzir mudanças metodológicas geradas localmente, tais escolas pedem cuidado na condução de novas alterações que venham a ser introduzidas pelo governo atual.

Inovações voltadas para geração de trabalho/emprego. Em certas escolas e centros de educação tecnológica há projetos bem articulados para associar Educação Profissional com o mundo do trabalho (alguns participantes exemplificaram essa tendência com casos de incubadoras de empresas e funcionamento de empresas júniores). Os projetos em tela devem ser considerados em estudos e/ou sugestões no campo de inovações pedagógicas em Educação Profissional.

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

COORDENADORA: **Eloísa
Helena Santos**

1 - Introdução

- apresentação da coordenadora e da relatora;
 - apresentação do título do GT;
 - apresentação da dinâmica do trabalho;
 - natureza do GT: iniciar processo de discussão para formulação de uma política pública de educação profissional; o seminário não tem caráter deliberativo;
 - objetivos: discutir o documento-base e reter concepções, experiências, problemas e propostas;
 - metodologia de trabalho;
 - apresentar o tema do GT remetendo-o ao documento-base;
 - apresentar o texto problematizador que estimule o debate em torno do tema do GT;
 - debate: intervenções de 3 minutos cada uma, em blocos de 5, distribuindo senhas numeradas. Pede-se, quando possível, a apresentação das propostas por escrito.
- Obs.: o documento síntese do seminário será publicado e alimentará novas discussões.

2 - Apresentação do tema do GT: formação dos profissionais da educação profissional

- tema articulado à discussão do documento-base;
- elaboração do documento-base: contribuição acumulada de diferentes grupos, instituições, movimentos sociais que, ao longo da década de 1990, empenharam-se em estudar a realidade educacional brasileira, a perspectiva da educação dos trabalhadores e projetos alternativos para o país;
- composição do documento: pressupostos gerais, pressupostos específicos da educação profissional, proposições para a redefinição do sistema de educação profissional;
- o item F dos pressupostos específicos da educação profissional trata da "Formação e valorização dos profissionais de educação profissional". Embora esteja articulado com os pressupostos gerais e específicos o documento não apresenta proposições específicas para o tema do GT.

"Os preconceitos que acompanham o exercício das profissões manuais também se manifestam no exercício profissional dos docentes destas atividades. As sutis distinções entre professores das disciplinas de formação geral e as disciplinas chamadas instrumentais são indícios dos problemas de classe e hierarquias sociais entranhados no tecido social brasileiro.

De outra parte, a tendente submissão da educação aos ditames e exigências da economia de mercado criou novas segmentações de nível salarial e prestígio profissional entre os docentes. Acrescente-se a isso a política de contenção e segmentação salarial no setor público de ensino, a não abertura de novos concursos públicos plenos e o preenchimento das vagas por professores com contratos precários (salários baixos, vínculos com duração determinada de um a dois anos, sem direito à participação efetiva nos departamentos nem a períodos de aperfeiçoamento e/ou titulação). Esse conjunto de políticas implantadas nas instituições federais de ensino levou

à extrema desvalorização da atividade docente em si e, particularmente, dos docentes como servidores públicos.

Há urgência na formulação de uma política global de formação dos profissionais da educação que articule formação inicial e continuada, plano de carreira e salários condignos, ouvidas as entidades destes profissionais.

A formação de professores para a educação profissional, principalmente com relação aos programas especiais de formação ligados à complementação pedagógica para profissões de nível superior, necessita ser discutida em termos da legislação a aplicar e de seu efetivo controle na prática das instituições públicas e privadas. Em relação ao ensino médio a questão ainda é mais séria, pois, se já se constata a falta de docentes, principalmente nas disciplinas técnico-científicas, o problema tende a se agravar com a progressiva expansão deste nível de ensino." p.11

3 - A formação, o exercício e a valorização dos profissionais da educação profissional sofrem os reflexos da discriminação que marca a educação profissional, historicamente, no Brasil. A dualidade estrutural da educação brasileira reproduziu as posições dos diferentes segmentos sociais na divisão social do trabalho atribuindo a alguns a possibilidade de exercer o pensar e o conceber, entendidos como reservados às atividades intelectuais e o fazer, o executar à grande maioria dos trabalhadores voltados para as atividades chamadas manuais. Se há problemas e preconceitos advindos desta realidade que atingem os profissionais da educação básica, são alarmantes suas repercussões na formação, exercício e valorização dos profissionais da educação profissional. Eles são alvo ainda mais frágil da segmentação e das hierarquias do saber. Sofrem, portanto, uma dupla discriminação.- como formadores e como formandos, eles mesmos, da educação profissional.

A atual realidade produtiva, organizacional e gerencial do trabalho também incide fortemente nestes profissionais que sofrem de maneira potencializada as interferências do mercado na educação profissional. A ela se soma o desmonte da educação pública e sua crescente privatização. A consequência é uma desvalorização acentuada dos trabalhadores da educação tanto do ponto de vista do prestígio profissional, quanto dos ganhos salariais e toda a gama de problemas advindos da precarização crescente das condições e relações de trabalho.

como se não bastasse, o vazio legal e normativo que paira sobre a formação e exercício dos profissionais da educação profissional potencializa o quadro acima e desencadeia um movimento circular que retroalimenta negativamente tanto a política de educação profissional quanto seus profissionais.

A formação e o exercício das atividades docentes para a educação profissional não estão, a rigor, razoavelmente regulamentadas. Encontramos na LDB uma base legal - ampla e mínima - e na resolução CNE/CP 02/97 a possibilidade de recorrer às licenciaturas, notadamente, relacionadas aos programas especiais de formação pedagógica.

Contraditoriamente, é aí que se abre um rico espaço para novas propostas. Esse frágil respaldo legal, se por um lado, constitui um ponto negativo, por outro lado, abre grandes possibilidades de contribuirmos para ocupar o vazio deixado propondo alternativas de formulação de uma política de formação e exercício profissional na educação profissional que atenda aos anseios dos diversos segmentos sociais a ela relacionados.

Vários temas que compõem os GTs deste seminário se referem à formação, exercício e valorização dos profissionais da educação profissional. Dentre eles salientamos dois que nos

dizem respeito mais imediatamente: "Certificações educacionais e profissionais" e "Proposta de licenciaturas especiais para a educação profissional". Nós podemos nos remeter a eles na discussão.

Entretanto, para nortear o debate propomos os seguintes pontos de discussão:

1. Necessidades de formação dos profissionais docentes, gestores e pessoal de apoio técnico-administrativo da educação profissional;
2. Possibilidades e limites dos programas e iniciativas de formação já existentes;
3. Equacionamento da formação em serviço e ao longo da vida profissional destes profissionais;
4. Perspectivas da profissionalização da educação profissional: carreira, remuneração e reconhecimento social.

RELATORA:

Nanci Stancki

I - INTRODUÇÃO

A coordenadora dos trabalhos do GT 11 - Professora Eloísa Helena Santos - apresentou o tema "Formação dos Profissionais da Educação Profissional" de forma articulada com o documento base do Seminário e propôs que a reflexão do grupo levasse em consideração as seguintes questões:

- Necessidades de formação dos profissionais docentes, gestores e pessoal de apoio técnico-administrativo da educação profissional;
- Possibilidades e limites dos programas e iniciativas de formação já existentes;
- Formação em serviço e ao longo da vida profissional dos profissionais da educação profissional;
- Perspectivas da profissionalização da educação profissional: carreira, remuneração e reconhecimento social.

A partir das contribuições dos participantes¹ desse grupo, destacaram-se, para efeito de sistematização, concepções, problemas, experiências e propostas referentes ao tema debatido.

¹ 19 pessoas apresentaram oralmente suas contribuições e 26, por escrito, vinculados às seguintes Instituições: Força Sindical, Conselho de Escolas de Trabalhadores. Superintendência da Educação do Rio do Grande do Sul, Social Democracia Sindical. Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa, Ministério da Ciência e Tecnologia, Confederação Nacional dos trabalhadores da Agricultura (CONTAG). UFPA, CEFET-MG. CEFET-RN. CEFET-BA, CEFET-MA, CEFET-AM, CEFET-P1. CEFET-RJ, CEFET-SC, UNB, Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, Escola Agrotécnica Federal de Manaus, Ministério da Saúde, Escola Nacional de Saúde Pública - Fiocruz, Sindicato Nacional dos Servidores Federais de Educação Básica e Profissional, S1NASEFE, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, Escola de Trabalho e Produção do Estado do Pará, Associação Brasileira de Ensino Técnico Industrial, Federação Nacional dos Técnicos, CONDISEF - Confederação Democrática dos Servidores Públicos Federais, Conselho Estadual de Educação do Paraná, Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins. Conselho Estadual de Saúde de SC. Federação das Associações de Moradores de SC, Conselho Federal de Biologia, Fórum das Entidades Nacionais de Trabalhadores da Saúde, Centro de Profissionalização de Adolescentes Padre Bello. Conselho de Escola de Trabalhadores. UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, SINDCEFET-P1- ANDES, SENAI-GO, SENAC-PR, FURG - Colégio Técnico Industrial Professor Mário Alquati. Faculdade do Guarujá, Escola Técnica Estadual Professor Agamemnon Magalhães, Escola Técnica de Brasília, Sindicato dos Técnicos Industriais de nível Médio do Estado de São Paulo, EMVL/SEC-RJ.

II - CONCEPÇÕES

- É necessário construir uma política nacional para educação profissional que seja parte de um projeto de desenvolvimento, com a participação ampla da sociedade e que considere a diversidade das instituições (federais, estaduais, municipais e comunitárias);
- Este seminário deve ser considerado como embrião da construção coletiva da educação profissional do país a qual deve rever concepções, princípios filosóficos/metodológicos e aspectos legais;
- Educação/formação profissionais da educação: a) educação não é mercadoria e sua efetivação exige humanidade; b) a formação profissional deve sair do paradigma mercadológico e preocupar-se com o ser humano na sua totalidade; c) o *locus* de formação docente é a universidade; d) a formação continuada exige discussão da prática pedagógica do dia-a-dia; e) a formação dos profissionais da educação deve ser pública e de qualidade; f) os programas de formação de professores em serviço devem valorizar e incorporar saberes docentes; reconhecer a especificidade das áreas profissionais e ser construídos de forma articulada com o planejamento institucional; g) a formação docente deve ser pautada na proposta da educação por competência;
- Educação a distância: a) deve ser trabalhada de forma séria e vista como uma das possibilidades de acesso à formação; b) deve-se superar as experiências nas quais a humanização foi destruída; c) deve ter uma perspectiva crítica; d) ela não garante a formação adequada, mesmo na forma semipresencial; d) considerando que a base de trabalho dos professores é a relação interpessoal e a troca de experiências, os cursos de formação de profissionais da educação devem ser presenciais;
- Educação Profissional: a) não basta investir na expansão da educação profissional, deve-se associar qualidade com quantidade; b) educação profissional exige pedagogia específica; c) a reforma da educação profissional deve ser contextualizada e analisada em conjunto com outras reformas (econômica, administrativa, fiscal e flexibilização das leis trabalhistas);
- A discussão da educação profissional precisa ter claro o modelo de escola que queremos - um espaço democrático de elaboração de valores, produção e disseminação de conhecimentos, sem perder de vista as relações sociais e de trabalho. E, nessa concepção de escola, o ponto mais importante da formação é a garantia da carreira dos trabalhadores da educação que permitirá a capacitação como parte do planejamento da instituição;
- A formulação de políticas da educação profissional deve considerar: a) a estrutura organizacional e administrativa dos novos CEFETs; b) o plano de carreira dos profissionais da educação; c) autonomia plena dos novos CEFETs para diplomarem os tecnólogos e licenciados; d) criação de novos cursos de formação profissional para atuarem no nível técnico da educação profissional.

III - EXPERIÊNCIAS

- a) **Força Sindical** - Nos cursos básicos do PLANFOR foi inserida a discussão da cidadania como forma de assegurar que as pessoas soubessem o que estavam fazendo, como o

curso chegava até elas e o que fazer com ele. Trabalha-se atualmente com a busca da elevação da escolaridade dos trabalhadores através de parcerias com as universidades e com o setor patronal (descontos/auxílio para cursos superiores);

- b) **Instituição Capina** - faz parte de uma rede de livre iniciativa social voltada para a promoção da vida e dos direitos humanos. um dos programas dessa instituição é a Oficina Pedagógica que apoia uma rede de escolas de trabalhadores (Conselho de Escolas de Trabalhadores). Essas escolas se formaram com o entendimento de que a educação era funcional às exigências do mercado e deveria ser transformada de forma que cada aluno fosse sujeito do processo de geração do conhecimento;
- c) **Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa** - instituição comunitária mineira construída, em 1959, por uma filha de fazendeiro com objetivo de mudar a situação de pobreza daquela sociedade rural através da educação. Hoje, a cidade, com 30 mil habitantes, ainda, tem forte influência agrária, entretanto, tem na eletrônica um elemento impulsionador, pois possui 107 indústrias (pequenas, médias e micros) na área de eletrônica e telecomunicações, inclusive passando a ser conhecida como vale da eletrônica. Embora seja de iniciativa privada, sempre contou com ajuda do governo federal, pois seus alunos são carentes e os custos de manutenção da escola são altos;
- d) **CEFETs** - A lei que transformou as escolas técnicas federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em CEFETs, possibilitou que essas instituições ministrassem cursos de licenciatura curta e plena em vista a formação de professores para disciplinas especializadas para 2º grau. Esses CEFETs têm atuado na formação de docentes e na pós-graduação;
- e) **Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Pará** - Esse curso tem discutido permanentemente a prática pedagógica docente, tendo cronograma de reuniões no qual os professores de determinadas áreas se reúnem mensalmente para discutir como trabalhar determinados assuntos de forma interdisciplinar;
- o) **PROFAE** - Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Saúde/Enfermagem do Ministério da Saúde - educação à distância. O PROFAE foi fruto de uma luta histórica da enfermagem brasileira. Além de qualificar atendentes e auxiliares de enfermagem, o programa também investe na formação dos docentes que trabalham na área;
- g) **Escola de Trabalho e Produção do Estado do Pará** - Essa organização social tem um contrato de gestão com o Estado para administrar/executar o programa de educação profissional do Pará que foi concebido como parte do projeto de desenvolvimento do Estado. Tem um programa de educação continuada que seleciona os profissionais e oferece cursos de atualização e especialização na área de planejamento, gestão e avaliação da educação profissional.

IV - PROBLEMAS

- A falta de recursos humanos qualificados é o grande entrave para a melhoria da qualidade e da expansão da educação profissional;

- Pós-graduação: a) poucas oportunidades, custos elevados e restrições por parte das instituições quanto à liberação dos docentes dificultam o acesso a esses cursos; b) o afastamento de professores para capacitação gera dificuldades para as instituições que têm número reduzido de docentes e impossibilidade de contratar substitutos;
- Os cursos profissionais, quando chegam aos trabalhadores rurais, consideram-nos sem vivência alguma, contribuindo para a evasão dos alunos desses cursos;
- A legislação acerca da formação de profissionais para a educação é insuficiente para dar conta da diversidade da educação profissional;
- Reforma da Educação Profissional: a) embora o Decreto 2.208/97 possibilite que docentes da educação profissional sejam selecionados a partir da sua experiência profissional, o SIAPE não permite a inclusão no sistema de professores que tenham apenas um curso técnico; b) os docentes não tiveram capacitação para a implantação dessa reforma; c) o processo de implantação da reforma nas instituições sofreu resistência por parte dos docentes; d) faltaram orientações do SEMTEC;
- O arrocho salarial dos profissionais da educação estimula o abandono dos professores da carreira docente ou do regime de dedicação exclusiva;
- Existe rotatividade de professores (particularmente dos substitutos) gerando a necessidade de sempre estar capacitando novos docentes;
- A reforma da previdência pode provocar a evasão de professores das universidades;
- Delegacias do MEC foram fechadas nos Estados;
- Cursos de graduação: a) as universidades não qualificam professores para a educação profissional; b) a formação didático-pedagógica dos cursos de licenciatura não prepara o docente para enfrentar uma sala de aula; c) os cursos de pedagogia não trabalham com questões relativas ao trabalho e educação profissional; d) a diversidade de cursos e habilitações não permite a oferta de cursos específicos por área;
- Formação profissionais da saúde: a) falta de recursos humanos no SUS prejudicam as escolas técnicas de saúde; b) conselhos estaduais de saúde não conseguem ter o perfil dos alunos formado pelas escolas técnicas;
- Escolas comunitárias/estaduais/municipais: a) dificuldades da escola comunitária em investir na formação dos seus docentes, particularmente as localizadas em cidades do interior; b) escassez de recursos, experiência menos densa dos gestores, menor investimento na formação de profissionais gera problemas mais graves na educação profissional estadual/municipal em relação à federal;
- A dinâmica do mundo do trabalho exige permanentes modificações nos cursos profissionalizantes;

V - PROPOSTAS

- Construir uma política nacional de formação para os profissionais da educação profissional;
- Quanto ao processo de construção da política para a educação profissional: a) essa discussão deve ter continuidade com a ocorrência de outros eventos; b) promover um Seminário que permita o aprofundamento das experiências existentes nessa área; c) gerar um cadastro das experiências sobre educação profissional; d) criar site para

- divulgação de informações e troca de experiências; e) disponibilizar, no site do MEC, nomes e endereços dos participantes deste seminário para intercâmbio de experiências; f) viabilizar instrumentos que possibilitem uma maior participação dos atores envolvidos com a educação profissional; g) os docentes formadores de professores de 1ª a 4ª série devem ser convidados a participar desse processo; h) convidar representantes de todos os ministérios para os próximos eventos; i) o Ministério do Trabalho deve estar presente nessas discussões;
- O governo deve articular a sociedade num pacto pela educação;
 - Elaborar um Programa Nacional de Formação para gestores das instituições;
 - Criar um subsistema nacional de educação profissional (e não um sistema nacional);
 - Melhorar o estímulo, a preparação e a remuneração dos docentes, assim como diminuir o número de alunos por turma;
 - Implantar plano de carreira para profissionais da educação profissional e viabilizar concursos públicos para docentes em caráter de urgência;
 - A discussão sobre a profissionalização, carreira, remuneração e valorização social do docente da educação profissional deve ser aprofundada devido à diversidade dessa educação e da realidade regional;
 - Em relação ao Decreto 2.208/97: a) mudanças devem ser feitas através de projeto de lei; b) o Decreto deve ser revogado; c) incentivar a articulação entre ensino médio e educação profissional sem forçar a integração; d) ampliar o processo de discussão das mudanças no Decreto e aproveitar as experiências positivas da reforma; e) o MEC deve esclarecer a realidade das escolas após a implantação da reforma; f) explicitar/desvendar os números referentes às matrículas nos cursos profissionais, pois eles podem ser "acumulados";
 - MEC (em parceria com os Estados) deve criar um programa nacional de capacitação de professores em serviço (inclusive utilizando-se da educação a distância);
 - Em relação à formação a distância: a) pode ser a solução mais viável para a formação continuada dos professores; b) deve ter sistemas confiáveis, ser fiscalizada pelo Ministério da Educação; c) ser de forma semipresencial e não abrir mão do acompanhamento real do processo de aprendizagem; d) a formação de docentes deve ser presencial;
 - Formação docente nos CEFETs: a) considerar como alternativa viável, pois a maioria deles já possui condições imediatas de assumir esse trabalho; b) disponibilizar recursos para que os CEFETs realizem essa formação; c) é necessário aprofundar a discussão de outras possibilidades de formação - Institutos Superiores e CEFETs, pois o *locus* de formação de docentes deve ser a universidade; d) considerar que as escolas técnicas e grande parte das agrotécnicas transformaram-se em CEFETs e dessa forma, podem formar professores, entretanto nem todas possuem condições adequadas para isso;
 - Criar centros de formação exclusivos para trabalhar a formação pedagógica dos professores;
 - Formação de profissionais da educação profissional: a) avançar nas propostas para além da graduação, contemplando os níveis de pós-graduação; b) traçar um itinerário de formação para esses profissionais: especialização que pode ser à distância (se necessário) e pós-graduação *strido sensu* que pode ser o mestrado profissional numa perspectiva crítica que articule educação e trabalho;

- Cursos de pós-graduação: a) o MEC e as universidades devem rever o processo de democratização ao acesso a esses cursos para os profissionais que já atuam na educação; b) diminuir a ociosidade de espaços nas universidades abrindo novas vagas para cursos de pós-graduação; c) fortalecer, garantir recursos e expandir o programa de mestrado interinstitucional da CAPES (Minter); d) retornar o PICDT; e) as instituições devem receber incentivos financeiros para organizar cursos de pós-graduação na própria instituição evitando a saída dos professores; f) as instituições devem ter autorização para contratar professores que substituirão os afastados para capacitação; g) estabelecer pontos estratégicos por região para realização de cursos de capacitação (especialização, mestrado e doutorado);
- A formação continuada dos docentes das instituições privadas deve ser responsabilidade do empresário da educação;
- Viabilizar curso de habilitação profissional nas diversas áreas (Pedagogia da Alternância);
- Exigir que os profissionais de nível superior tenham curso técnico enquanto forma de valorização do técnico;
- Promover a discussão pública das minutas do parecer das Câmaras de Educação Básica CEB/CNE sobre a formação dos formadores em educação profissional e do texto elaborado pela Câmara de Educação Superior - CES/CNE sobre a articulação entre os níveis de graduação e pós-graduação como política de formação de formador de educação profissional;
- Discutir as funções das fundações de apoio à cultura dentro das instituições de ensino profissional públicas;
- O MEC/PROEP deve avaliar permanentemente os programas de formação já existentes e, a partir das avaliações feitas, fomentar discussões sobre temas pertinentes e troca de experiências dos programas;
- Verificar a existência de ações sobrepostas (programas de formação duplicados numa mesma região) para melhor aproveitar os recursos públicos;
- Repassar verbas do PROEP para as instituições que planejaram capacitação dos docentes com esses recursos;
- Garantir que os técnicos industriais, conforme lei que regulamenta essa profissão, possam ministrar disciplinas técnicas dos currículos de primeiro e segundo grau na sua área de especialização e concorrer em igualdade de condições com os profissionais de nível superior;
- Considerando que nas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional não contemplam as humanidades, acrescentar uma nova área associada à formação do profissional do magistério de 1^a a 4^a série;
- O governo deve ampliar os investimentos na educação;
- Retomar as ações fiscalizadoras do governo nos estados e municípios abrangendo as iniciativas públicas e privadas, com atenção especial para os recursos dos FAT e PROEP;
- Rever o uso do FAT em programas não alinhados com a política nacional;
- Fiscalizar os cursos oferecidos em nível tecnológico para verificar se possuem profissionais da educação qualificados;
- Criar câmaras técnicas regionais de educação profissional nos estados como forma de atender demandas e características regionais;

- Educação Profissional para o setor de saúde: a) considerar que as políticas de formação de recursos humanos para essa área cabem ao Conselho Nacional de Saúde juntamente com o Conselho Nacional de Educação; b) os Conselhos Estaduais de Saúde (CES) devem participar do processo de avaliação e autorização para funcionamentos dos cursos de formação na área de saúde;
- Frente à demanda por postos de trabalho, o Estado deve criar comitês de trabalho cidadão viabilizando trabalho permanente e garantindo humanidade.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos profissionais da educação profissional constitui-se num direito que possibilita o desenvolvimento e aprimoramento desses trabalhadores, contribuindo para a qualidade social das atividades educativas. Entretanto, a sua relevância não se restringe a isso, pois ela também consiste numa condição *sine qua non* para o processo de expansão qualitativa e quantitativa da educação profissional e num elemento essencial para uma política educacional comprometida com a justiça social.

O grupo de trabalho 11, cuja composição revelou uma amostragem da diversidade de atores que se dedicam a essa educação, reiterou a importância dessa formação (básica e continuada), levantando problemas e propostas para a sua efetivação. As contribuições revelaram a complexidade desse tema, haja vista a impossibilidade de ser tratado de forma isolada. A formação de profissionais de educação envolve concepções, requer alocação de recursos financeiros, demanda disponibilidade de recursos humanos qualificados e sua discussão remete a outras questões como carreira e planejamento institucional.

Houve concordância sobre a necessidade de construção de uma política pública de formação dos profissionais da educação e que o Estado, enquanto coordenador desse processo, deve incentivar a participação dos diversos setores sociais nessa construção. E, nesse sentido, grande parte das intervenções do grupo 11 apresentaram uma avaliação positiva do evento, parabenizando o MEC pela promoção do Seminário e democratização da discussão do tema.

Entretanto, determinados pontos apresentaram-se polêmicos, particularmente no que tange à concretização de determinadas propostas - quem deve fazer e como deve ser feita a formação dos profissionais da educação. Houve ainda um destaque para o Decreto 2.208/97 cuja revogação/mudança é polêmica, pois experiências consideradas exitosas podem ser desprezadas nesse processo, embora a maioria dos participantes do GT tenham apresentado contribuições no sentido da necessidade de mudanças nesse Decreto. A partir das principais divergências reveladas no grupo, questiona-se:

- A educação a distância deve ser considerada como alternativa para a formação dos profissionais da educação ou a educação presencial é essencial nesse processo?
- Quais instituições detêm as condições necessárias para ofertar formação aos profissionais da educação? As universidades? Os CEFETs? Outras instituições? Que condições seriam essas?
- Há "limites" (máximos e mínimos) para a capacitação dos profissionais da educação profissional?
- como equacionar a demanda de formação de profissionais para a educação profissional com as condições objetivas de sua efetivação e a manutenção da qualidade do processo?

- É possível conciliar mudanças na educação profissional com a manutenção do Decreto 2.208/97? como aproveitar as experiências positivas desenvolvidas a partir desse Decreto?

Diante dos pontos polêmicos apresentados pelo grupo, destaca-se um ponto de convergência nas intervenções feitas no GT: a necessidade de continuidade das discussões sobre o tema "Educação Profissional".

Documentos entregues à mesa coordenadora do grupo 11 : Propostas apresentadas por escrito; Documento assinado por Emanuel Marques Duque ao Sr. Ministro da Educação: Proposta Síntese de Centros Públicos; Publicação do Centro de Educação Profissional de Campinas "Prefeito Antonio da Costa Santos"; Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e material sobre Educação do campo pública, gratuita e de qualidade - Semana Nacional de Debate sobre Educação Básica do Campo - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG; Diretrizes para a Educação Profissional - SUEPRO/RS ; Contribuições dos Sindicato dos Técnicos Industriais de Nível Médio do Estado de São Paulo - SINTEC-SP (documentos, jornal, revista).

PROPOSTA DE LICENCIATURAS ESPECIAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

**COORDENADORA: Maria Rita Neto
Sales Oliveira**

Este texto aborda a questão da formação de professores para a Educação Profissional, caracterizando essa formação a partir dos dispositivos legais e das práticas da área, levantando problemas que merecem a atenção dos educadores e indicando propostas alternativas que têm estado presentes na história dessa formação. Tem como pano de fundo os pressupostos do documento-base do Seminário em pauta, com os quais se compromete, inspira-se na análise das proposições desse documento e em reflexões presentes na produção acadêmica da área. Considerando as características da Educação Profissional em seus diferentes níveis, tal como disposto no Decreto 2.208/97 e o que dispõe a Lei 9.394/96 e a Resolução 02/97 do CNE considerou-se importante que o presente texto problematizasse a questão da formação de professores para o ensino técnico ou o nível médio da modalidade da Educação Profissional. Nesse sentido, serão apresentados, a seguir, características conceituais e problemas a elas relacionados (itens A e B) e propostas de formação (item C). Importa lembrar que a discussão desses aspectos implica reflexões sobre a natureza e o grau de ensino das *licenciaturas* na área, os requisitos de entrada e perfil da sua clientela, as agências formadoras, além dos aspectos curriculares propriamente ditos.

A - A formação de professores para o ensino técnico no País vem se desenvolvendo de forma *especial*. Isso estaria indicando menos a identidade particular do ensino técnico, valorizada e assumida como importante de ser considerada nas políticas e práticas relativas à formação de seus docentes, do que ao fato de essa formação não se revestir de regularidade e unidade em relação às políticas gerais de formação do professor para o ensino médio no País. Manifesta, também, de forma transparente, a realidade da dualidade estrutural, própria desse nível de ensino (acadêmico/profissionalizante) e a desvalorização do ensino profissionalizante. Isso fica evidente na Lei 4.024/61 e dispositivos legais que se lhe seguiram sobre a matéria. com suas devidas diferenças, todos esses dispositivos reforçariam a suposta legitimidade da existência de dois percursos distintos de formação docente: o *acadêmico* e o *técnico*, este de *menor valia*.

B - A formação em pauta é marcada por fragmentação, caráter imediatista e emergencial, falta de enraizamento de propostas na prática das agências formadoras, reducionismos na concepção da função docente, desinteresse da produção científico-acadêmica a respeito. Assim: a despeito da profusão de documentos legais sobre o ensino técnico no Brasil, desde suas origens, a preocupação com a sistematização da formação de seus professores, em âmbito nacional, só vai se manifestar a partir da década de 1940, com dispositivos específicos para os então diferentes ramos de ensino ligados aos diferentes setores da economia e em atendimento a necessidades imediatas de demanda do professor para esse *ramo* de ensino em cada um desses setores. Nessas condições, as propostas de *Licenciatura* para o ensino técnico assumem elas mesmas o caráter de *emergenciais* e não favorecem a consolidação de uma cultura própria na área, mesmo no interior das agências formadoras. Quanto à natureza da função docente, há uma tradição na área no sentido de considerar que, para ser professor, o mais importante é ser profissional da área relacionada à(s) disciplinas que leciona. Finalmente, é muito reduzido o número de estudos e pesquisas na área e de sistematizações de experiências, sobretudo

quando comparado com o número de trabalhos sobre a formação de professores para o ensino médio em geral.

C - As disposições legais, as práticas na área e as discussões sobre a matéria vêm indicando propostas alternativas na formação do professor do ensino técnico, cuja aparente flexibilidade é, a rigor, manifestação das características mencionadas, e, junto a isso, da sua articulação com o sistema geral de educação, das relações entre ensino médio e ensino profissionalizante, das condições do mercado de trabalho e dos planos e políticas de desenvolvimento econômico para o País. Nesse sentido, a partir da década de 70, encontram-se pelo menos duas alternativas de formação sistematizada: o acréscimo da denominada formação pedagógica à formação profissional em nível superior ou técnico na área relacionada à disciplina(s) que um já dado profissional deseja se habilitar; no caso do profissional de nível técnico, a formação pedagógica vem acompanhada de um *aprofundamento* de estudos em conteúdos ligados à habilitação pretendida. Em ambos os casos, o professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona. uma terceira alternativa discutida em alguns fóruns de debate, mas ainda não posta em prática, seria a de as IES que ofertam cursos superiores de graduação na área tecnológica ampliarem as habilitações desses cursos, ofertando a possibilidade de o aluno poder optar por uma licenciatura na área em que está se graduando.

Pelo exposto:

- como *síntese problematizadora* da formação de professores para o ensino técnico, tem-se que a propriedade geral dessa formação envolve três condições estreitamente relacionadas, marcadas pela falta de: uma política orgânica na área; tradição de propostas consolidadas em/pela prática de agências formadoras; produção acadêmico-científica sobre a matéria;
- a construção de proposta(s) de Licenciatura para a Educação Profissional articulada(s) com uma política nacional progressista da Educação Profissional, deve partir de estudos e pesquisas sobre a questão, sob pena de não ser(em) inovadora(s) e de apenas reiterar(em), manter(em) a descontinuidade de normatizações e práticas que vêm marcando a sua realidade no País. Finalmente, resta uma questão: como articular propostas inovadoras e progressistas às condições e definições atuais relativas ao SEB em geral e em suas relações com as políticas gerais nos âmbitos econômico e social, no presente contexto da formação social brasileira?

**RELATORA: Roselane Fátima
Campos**

1. INTRODUÇÃO

Os debates a respeito da formação do professor da educação profissional ganham significativo vigor posto que o atendimento das exigências da LDB no que diz respeito à exigência de ensino superior para os professores até o final da década da educação, repercute na composição do quadro de docentes da educação profissional, constituído por número significativo de professores com formação técnica de nível médio. Atender essas exigências

tem gerado um movimento institucional de busca e oferta de cursos especiais de formação pedagógica o que pode gerar, como conseqüência, a reafirmação do caráter "menor" da formação dos professores da educação profissional, reforçando a desvalorização social dos profissionais que nela atuam.

como responder aos desafios colocados à formação do professor para a educação profissional? Abordar essa temática foi a tarefa colocada para o Grupo de Trabalho 12 "Proposta de Licenciaturas Especiais para Educação Profissional". Na seqüência apresentaremos, de forma sucinta, os debates e contribuições do grupo.

2. CONCEPÇÕES EM DISCUSSÃO

2.1. Identidade do professor da educação profissional: "professor-profissional" ou "profissional-professor"? A questão da identidade do professor da educação profissional foi um dos aspectos abordados: os participantes do debate expressaram opiniões divergentes, uns valorizaram uma maior inserção no mercado, outros uma formação de caráter mais acadêmico. No rastro dessa discussão, manifestaram-se concepções sobre os aspectos que devem orientar a formação desse profissional: a) a formação do professor da educação profissional deve valorizar sua inserção no mercado ou no mundo do trabalho, valorizando-se as experiências práticas decorrentes dessa inserção em contraposição a um suposto academicismo que informaria as formações de cunho mais acadêmico; b) contrariamente a essa posição, a idéia de "professor-profissional" tenderia a valorizar a formação acadêmica para a docência, compreendida essa formação como suposto necessário para o profissionalismo docente, sem necessariamente desconsiderar a importância da mencionada inserção no mercado.

2.2. Modelos de formação docente: esse debate sobre os "modelos" de formação remeteu, por sua vez, a retomada do chamado "modelo das competências". Foi destacado o caráter polissêmico da noção o que, segundo alguns participantes, é justamente o que permite sua utilização para fins contrários àqueles supostamente intrínsecos à sua lógica empresarial.

2.3. A educação profissional e a educação básica: a organicidade a ser estabelecida entre educação básica e educação profissional repercutiu em termos de indicativos para a formação do professor da área, sugerindo-se que sua formação se articule a partir de uma base geral e uma base específica voltada então para o que há de próprio à educação profissional.

2.4. Formação de nível superior x formação em nível médio técnico: para atuar na educação profissional é suficiente ter a formação técnica de nível médio ou é necessário a formação em nível superior? Aqui, as opiniões se dividiram: para uns, a experiência profissional obtida no mercado do trabalho ou na atividade docente justifica a presença de professores com formação de nível médio; para outros, ao contrário, deve-se exigir pelo menos um grau de escolaridade acima daquele para o qual o professor vai lecionar. Para os partidários desta última posição, a exigência de nível superior para atuar na educação profissional pode ser compreendida como um indicador de profissionalização do professor.

2.5. Licenciaturas especiais x licenciaturas regulares: no movimento de atendimento aos requisitos da lei gera-se uma nova tensão no seio da formação, manifestado pela contraposição de dois tipos de licenciaturas - as especiais X as regulares. Essa tensão produz, por outro lado, a necessidade de se abordar a questão da especificidade da educação profissional e, como conseqüência, da formação dos profissionais que nela atuam. Foram

manifestados questionamentos sobre esse aspecto: trata-se, então, de se substituir o adjetivo "especial" por "específico"? Neste último caso, qual seria o caráter, a natureza e a especificidade da licenciatura para os professores da educação profissional? Quais as bases conceituais que a informariam? Que *conceito* de ciência e tecnologia a referenciaríamos?

Sugeriu-se que as formações especiais devem ocorrer somente em condições especiais, ou seja, para atender demandas específicas, para "correção de rota".

3. EXPERIÊNCIAS REFERIDAS E RELATADAS

Dentro dos limites e das possibilidades permitidas pela legislação em vigor, diversas experiências vêm ocorrendo, seja para qualificar os professores na forma das licenciaturas regulares ou para atender os requisitos legais, na forma das licenciaturas especiais, mais propriamente, os programas pedagógicos especiais, que habilitam os professores para a docência de disciplinas específicas conforme estabelece a Resolução 02/97. Apresentamos a seguir as experiências relatadas:

3.1. PROFAE - Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Saúde: entre as experiências em tela foi mencionada de forma significativa o PROFAE, especialmente pela articulação que estabelece entre elevação da escolarização e profissionalização.

3.2. Experiências com as Formações Pedagógicas Especiais - Universidades e Centros Federais Tecnológicos: As experiências relatadas referem-se, majoritariamente, às formações pedagógicas especiais. Exemplo de experiência desse tipo são os cursos especiais oferecidos pela UNESP/SP, *campus* de Guaratinguetá; pela UNIBAM, pela UNIMEP/SP em parceria com o SENAI, pela Universidade de Lavras e pelos Centros Federais de Educação Tecnológicas - CEFETs (Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, citados pelos participantes).

3.3. Formação de Formadores - a experiência do SENAI e do SENAC: o Programa FOFO/SENAI - Programa de Formação de Formadores, segundo o representante do SENAI, tem atendido de forma eficiente as necessidades de formação para sua área de atuação, porém, não é reconhecido legalmente, motivo pelo qual não tem autorização para emitir diplomas de licenciatura. Experiência similar a esta apresentada é desenvolvida pelo SENAC - Programa de Desenvolvimento de Educadores - PROFIS.

3.4. Parcerias entre Secretarias de Educação e Universidades ou outras instituições educativas: as Secretarias de Educação de diversos Estados da Federação têm mobilizado esforços também para atender as exigências da legislação no que se refere a titulação de professores para a educação básica. Foram referidas as experiências da Universidade Estadual de Goiás em parceria com a Secretaria de Educação daquele Estado, o consórcio de universidades públicas do Rio de Janeiro e a experiência na educação profissional desenvolvida pelo governo do Amapá por meio de seu Centro de Desenvolvimento e Referência em Educação - projeto este que tem a parceria do governo francês, via Guiana Francesa.

3.5. Instituições educativas e organizações não governamentais: no quadro das experiências institucionais foi destacada a formação especial para professores de música promovida pela Escola de Música de Brasília e o trabalho realizado pelas Escolas-Famílias Agrícolas que, conforme a representante da União Nacional das Escolas-Famílias Agrícolas -

UNEFAB, tem na pedagogia da alternância uma possibilidade metodológica para formação de professores para a educação profissional.

4. PROBLEMAS IDENTIFICADOS

As preocupações em torno da formação de professores para a educação profissional foram assim manifestadas:

4.1. Regularização dos professores em exercício não portadores de diploma de licenciados: com relação a este aspecto, dois tipos de problemas são apresentados: a) a falta de professores licenciados para as disciplinas específicas; e b) a presença de grande número de professores com escolaridade de nível médio, que precisariam ingressar em cursos de nível superior.

4.2. Expansão da educação profissional e a formação de docentes: como expandir com os quadros docentes que se tem? Ou ainda, como tratar a formação inicial de professores para a área quando não há diretrizes ou orientações do Estado para esse tipo de formação? Além dos aspectos propriamente ditos relacionados à formação docente, outros aspectos também foram lembrados pelos participantes: os cursos de formação raramente formam professores com condições de atuar na gestão das instituições ou dos sistemas.

4.3. Duração da formação - carga horária mínima para as licenciaturas: a determinação da carga horária mínima das licenciaturas - três anos - foi também problematizada nos debates. O tempo de formação evidenciou-se como um aspecto problemático nas discussões, pois não obstante a urgência em se formar quadros para a educação profissional, os participantes ressaltaram que não se deveria repetir e reafirmar experiências de "aligeiramento" da formação.

4.4. Definição da especificidade da formação para área da educação profissional: o que há de comum entre os professores que atuam na área rural e na área industrial? como fazer para que as especificidades não se convertam em formações fragmentadas e compartimentadas em suas diferentes interfaces? como viabilizar uma formação que atenda uma base geral de conhecimentos e uma base específica associada a uma área de atuação ou disciplina? como equacionar essa problemática quando se considera a diversidade e as diferenças substanciais, por exemplo, entre a área industrial e a agrícola?

5. PROPOSTAS

As propostas apresentadas podem assim ser agrupadas:

5.1. Revisão da legislação em vigor: a Resolução 02/97 que trata dos programas especiais de formação pedagógica para docentes necessita ser revista com relação a dois aspectos: a carga horária destinada à formação e à habilitação em disciplinas específicas. com relação a este último aspecto, sugere-se que a habilitação seja por áreas de formação, consideradas mais amplas do que as disciplinas específicas. Alerta-se contudo que toda revisão ou mudança de legislação deve ser feita de forma "cuidadosa", para que não se estabeleça a "continuidade da descontinuidade".

5.2. Construção de um espaço para partilhar experiências: movidos pela preocupação de revisão da legislação, sugeriu-se a construção de um novo espaço destinado

somente para a divulgação e troca de experiências do que vem sendo feito na área. Relembrem os participantes que a educação não é só determinada pela legislação.

5.3. Diagnóstico Nacional sobre os Docentes da Educação Profissional: propôs-se a elaboração de um diagnóstico nacional para identificar quem são os professores de Educação Profissional, quais as áreas deficitárias em termos de formação, que especificidades há em seu trabalho, etc.

5.4. Licenciatura Específica para a Área: nessa direção, localizam-se os argumentos que apontaram a necessidade de uma licenciatura específica para a área, apoiada em uma base comum que supere a antiga visão do esquema I. Sugere-se que o técnico ou profissional liberal seja formado como professor. Essa questão levou a duas proposições: a) licenciatura plena para os portadores de diploma de ensino técnico, de nível médio e, b) formação pedagógica especial para aqueles que já tem diploma de nível superior. Sugere-se também a oferta de mestrados profissionais como campo de formação específico para a área.

5.5. Metodologias de Formação de Professores para a Educação Profissional: a educação a distância foi uma modalidade de ensino citada pelos participantes como uma possibilidade real de suprir, em curto prazo, as necessidades de formação. Acrescentaram a esse aspecto a necessidade de articulação teoria-prática e de orientações metodológicas específicas para a educação profissional.

5.6. Locus de Formação - Universidades e Centros Federais Tecnológicos: as universidades e os Centros Federais de Educação Tecnológica são apontados como referência para formação de professores, pois ambos reúnem as condições necessárias para a formação: ensino, pesquisa e extensão.

5.7. Formação Continuada de Docentes da Educação Profissional: apontou-se a necessidade de se construir um Plano Nacional de Capacitação Profissional para Professores de Educação Profissional. Criar possibilidades de formação inicial e continuada são requisitos essenciais para que se abandone uma prática muito presente na educação brasileira: a improvisação. como afirmou uma professora, em "educação não se improvisa".

6. CONCLUSÃO

O grupo que participou e manifestou-se nos debates no "GT 12 - Licenciaturas Especiais para a Educação Profissional" apresentou uma composição rica e diversificada com a presença de alguns setores sociais¹ importantes que vêm realizando atividades de formação docente. Expressaram questionamentos e inquietação que cercam a problemática da formação de professores para a área. As argumentações tiveram como pano de fundo concordâncias e discordâncias com o documento-base e, de forma especial, traduziram temores com relação a possíveis mudanças imediatas na legislação. Nesse sentido, os participantes manifestaram opiniões, considerações e justificativas seja em prol da manutenção das orientações atuais,

¹ Os participantes que se manifestaram publicamente no debate representavam ou estavam vinculados às seguintes instituições: SENAI (Goiás, São Paulo), SENAC, MEC, UNESP, CEFET (Paraná, Minas Gerais, Nilópolis/RJ, Rio de Janeiro, Roraima, Jundiaí/SP, São Vicente/RJ), FIOCRUZ, Escola Agrotécnica de Inconfidentes/MG, Escola de Música de Brasília, União Nacional das Escolas-Famílias Agrícolas, Centro de Desenvolvimento e Referência em Educação Profissional/AP, SINDECEFETQ- Seção Sindical do SINASEFE e ANDES-SN.

reconhecendo nestas, possibilidades de avanço ou, contrariamente, colocaram em questão as políticas em vigência destacando tanto seus limites como as concepções que as orientam. com relação especificamente à formação dos docentes para a área, o debate também apresentou-se dividido entre posições que apontam para a construção de licenciaturas específicas e posições que são favoráveis aos programas especiais de formação pedagógica, argumentando a necessidade de revisão de aspectos da Resolução 02/97 no que se refere à carga horária e habilitação para disciplinas específicas. Foi comum a todos os debatedores, a preocupação com a necessidade de equacionar ou regularizar a situação dos professores em serviço às exigências de titulação estabelecidas na lei. Para finalizar, destacamos a sugestão dos participantes relativa à realização de outros eventos, privilegiando a troca de experiências, de forma a dar visibilidade ao movimento que constitui as práticas de educação profissional em curso no Brasil.

METODOLOGIAS E RESULTADOS DO ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

COORDENADORA
: Neise Deluiz

O acompanhamento de egressos é uma das formas de avaliação da eficácia e da efetividade social de Políticas Públicas e Programas de Educação Profissional. Esta avaliação tem por objetivo investigar os efeitos e/ou resultados das ações de Educação Profissional buscando analisar os impactos objetivos e substantivos, em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias de trabalho e vida dos egressos dos cursos e os impactos subjetivos, relacionados às mudanças na percepção dos Concluintes sobre a sua qualidade de vida, expectativas e necessidades. A avaliação pode se ampliar se comparados os resultados alcançados e os não-alcançados; os esperados e os inesperados; os positivos e os negativos; os imediatos e os de médio/ longo prazo; os resultados para os indivíduos e os grupos.

Esta avaliação deve fundamentar-se em pressupostos ético-políticos, que aqui propomos para reflexão: (a) comprometer-se com a melhoria das condições de trabalho e vida das camadas desfavorecidas da população e com uma Educação Profissional de qualidade, articulada com a educação básica e com políticas e programas de desenvolvimento regional e local e de trabalho e renda, tendo em vista a redução das desigualdades sociais, do desemprego e da informalização e a inclusão social dos segmentos de baixa renda e qualificação, que se encontram à margem dos sistemas de proteção social e dos direitos de cidadania; (b) revestir-se de transparência na sua execução, traduzida na explicitação dos princípios, valores e intencionalidades que a orientam; na justificativa das opções metodológicas escolhidas e dos modelos analíticos adotados; (c) revestir-se de caráter público, discutindo seus resultados com os diferentes atores sociais, organizados ou não e publicizando-os. Comprometer-se com a socialização dos resultados na perspectiva de devolução das informações aos participantes do processo, de reorientação das Políticas e de prestação de contas à sociedade sobre os investimentos realizados e os resultados obtidos; (d) comprometer-se com as necessidades e demandas dos trabalhadores, compreendendo que a Educação Profissional é um direito, e não uma simples resposta às exigências do mercado e aos ditames da competitividade e da empregabilidade. Por isso, a avaliação deve analisar não só a efetividade das Políticas/Programas/Cursos em garantir a inserção no mercado de trabalho, mas os seus benefícios em termos de ampliação do exercício da cidadania.

O acompanhamento de egressos tem sido realizado no país por diferentes atores sociais: Escolas Técnicas, Sistema "S", Ministério da Saúde (PROFAE), sindicatos, e por Universidades públicas/privadas e algumas instituições executoras, no âmbito do MTE. Cabe indagar: outros atores têm feito o acompanhamento de egressos? Em que medida os resultados desse acompanhamento têm subsidiado a elaboração/reformulação das Políticas Públicas de Educação Profissional? Qual a participação dos agentes de integração entre o mundo do trabalho e o sistema educacional, como o CIEE, no acompanhamento de egressos? Os observatórios de Emprego, Trabalho e Renda e Formação Profissional, ligados às Prefeituras de diversas cidades, além de atuarem como observatórios permanentes do movimento do emprego e das tendências do trabalho, têm se preocupado com a formação profissional e seus impactos? Quais são as experiências dos observatórios com o acompanhamento de egressos? Tendo em vista a

importancia de sua atuação para a formulação das políticas públicas, que propostas deveriam ser feitas, para se avançar na criação de novos observatórios, com gestão pública e participação multipartite nos diversos municípios?

Em relação às metodologias e resultados do acompanhamento de egressos encaminhamos as seguintes questões para reflexão:

- Quanto à metodologia, considera-se que esta se diferencia de acordo com os diferentes processos educacionais: os processos de educação profissional técnica e tecnológica, associados à educação básica e superior; os de educação profissional relacionados à educação continuada (como os cursos do PLANFOR, entre outros); e os processos de formação profissional que ocorrem nas empresas (treinamentos). Estes processos são distintos em termos de objetivos, metodologias, currículos, carga horária, perfil do discente e do docente, e exigem metodologias e instrumentos adequados a cada um deles. Indaga-se: essas metodologias viabilizam o levantamento de dados para o aperfeiçoamento curricular? Permitem avaliar a atuação do egresso no mercado de trabalho e suas necessidades e expectativas? Possibilitam o conhecimento do contexto onde a instituição está atuando? Oferecem elementos para a ação docente e a avaliação institucional?
- Quanto aos sujeitos da avaliação, devem ser explicitados os critérios de seleção dos sujeitos e o cálculo e critérios de representatividade da amostra. Indaga-se: quem entrevistar? Só os egressos ou também os empregadores? como superar a falta de cadastros atualizados/com informações sobre os egressos? Têm sido considerados a diversidade de sexo, idade, cor/raça, escolaridade e os diferentes setores e atividades da economia na definição da amostra?
- Quanto aos instrumentos e à coleta dos dados, têm sido utilizados questionários; entrevistas individuais/em grupo, no local de trabalho/domiciliares; mala-direta. Quais os limites e possibilidades destes instrumentos? Qual o momento para realizar o acompanhamento: na entrada e na saída do curso? Durante o período de estágio? Três meses após o curso? Após seis meses, um a dois anos, investigando sua trajetória profissional?
- Quanto à análise dos dados, é necessário articular os resultados do acompanhamento de egressos com a análise das Políticas de Educação Profissional em suas interfaces com outras políticas. Indaga-se: na análise da efetividade levam-se em conta as políticas macroeconômicas e as políticas de desenvolvimento local/regional e suas demandas de emprego? São feitas articulações dos resultados alcançados com as variações do mercado de trabalho e com o desempenho da economia local/nacional? Que outros fatores devem ser considerados?
- Quanto aos resultados/impactos e suas variáveis e indicadores a serem avaliados: (a) impactos socioeconômicos (geração/ elevação de renda; inserção/re-inserção no mercado de trabalho; mudança/permanência na ocupação, no emprego; melhoria do desempenho profissional; criação de formas alternativas de trabalho-associativo, autogerido, micro/pequenos empreendimentos); (b) impactos educacionais (superação do analfabetismo; elevação da escolaridade/continuidade dos estudos e da qualificação profissional; elevação do nível de conhecimentos; aquisição/uso de novos conhecimentos); avaliação dos aspectos positivos/negativos dos cursos; (c) impactos sociopolíticos (aumento da autoconfiança e da auto-estima; associativismo, capacidade

de organização coletiva e maior participação política na sociedade; acesso às informações e compreensão sobre as mudanças no mundo do trabalho; ampliação do exercício da cidadania). Indaga-se: como atingir esses resultados diante da pouca integração entre as Políticas de Trabalho, Educação e Desenvolvimento Econômico e do descompasso entre a Política Econômica e as Políticas Sociais? Quais as possibilidades da Educação Profissional de ser eficaz sem estar articulada ao sistema educacional? Sem estar articulada a um sistema público de emprego, com políticas ativas, como: subsídios à criação de empregos formais e pequenos empreendimentos, de cooperativas; crédito, intermediação da mão-de-obra? Até que ponto os resultados da Educação Profissional dependem do desempenho da economia do país? Que propostas podem ser encaminhadas para enfrentar estas questões? Quanto à socialização dos resultados, é preciso se explicitar na avaliação seus pressupostos, objetivos/questões e procedimentos metodológicos, para avaliar-se a qualidade e o uso social do conhecimento produzido. Indaga-se: como socializar os resultados para que os gestores reorientem Políticas/Programas regionais/locais? Seria viável a construção de metodologias e instrumentos unificados nacionais para consolidar informações sobre os acompanhamentos de egressos, levando em conta a diversidade das ações educacionais locais/regionais? A partir das experiências com acompanhamento de egressos no país, que proposições encaminhar para a formulação da Política Pública de Educação Profissional?

RELATOR: Cláudio Salvador!

Dedecca

Seguindo as orientações da Direção Geral do Seminário, a Coordenação do Grupo apresentou uma síntese do documento principal, apontando as contribuições que uma pesquisa de acompanhamento dos egressos (PAE) pode dar para o processo de certificação profissional, de conhecimento e de competências, para a gestão democrática da educação profissional e para a definição de competências, responsabilidade e formas de financiamento.

A seguir, a Coordenação consultou o plenário sobre o interesse em debater o documento principal ou em iniciar a discussão sobre o tema principal da sessão. O plenário se manifestou totalmente favorável pelo segundo procedimento.

com o objetivo de explicitar os temas tratados durante a sessão, serão apresentadas as sínteses das intervenções realizadas pelos participantes.

CONCEPÇÕES

- Existe um amplo consenso sobre a pouca difusão da PAE no Brasil e, também, sobre a sua importância para a implementação de uma Política Pública de Educação Profissional pelo MEC;
- Apesar da existência de uma legislação que regulamenta a PAE, suas determinações não têm sido implementadas pela Política de Educação Profissional;

- A situação atual mostra que as escolas formam seus alunos e desconhecem sua trajetória profissional posterior;
- A pesquisa de acompanhamento dos egressos (PAE) tem impactos sobre os currículos da educação profissional e reorganização dos espaços escolares para educação permanente;
- A PAE não deve olhar somente os egressos. É preciso avaliar todo o processo de formação, acompanhando o aluno desde seu ingresso até o final do curso, o período posterior e, também, os alunos desistentes;
- A realização da PAE pode ser facilitada pela larga existência de associações de ex-alunos no sistema de formação profissional;
- Também, foi apontada a necessidade da PAE de considerar possíveis demandas futuras de novas formações profissionais. Foi dado o exemplo do Espírito Santo que, na implantação do setor petróleo, iniciou a formação específica de técnicos. Outro exemplo apresentado foi o processo de desatualização da formação dos técnicos agrícolas em razão das mudanças no setor e a expansão da agricultura familiar;
- Segundo pesquisa realizada em Minas Gerais, em 2000, 99% dos alunos optaram pelo curso técnico, demonstrando que os ingressantes não estão interessados somente no ensino médio de boa qualidade;
- O acompanhamento do estágio pode ser uma fonte importante de informação sobre a inserção inicial dos egressos e para impedir que esses sejam fonte de mão-de-obra barata para as empresas;
- A constituição de observatórios sobre a situação educacional e de trabalho pelos municípios e estados pode auxiliar a implantação de um sistema de informação PAE;
- um participante considerou importante que a PAE acompanhasse, dentro das possibilidades existentes, o egresso por toda a sua vida profissional;
- É preciso que as instituições desenvolvam a cultura de acompanhamento dos alunos desde seu ingresso até a sua situação de egresso;
- Cabe diferenciar a PAE para a formação profissional de nível médio e para a formação profissional continuada. Na primeira situação, a implementação da PAE encontra maior facilidade, em razão do aluno permanecer três anos na escola, realizar posteriormente estágio e manter algum grau de vinculação com a instituição. Situação distinta é encontrada para a formação profissional continuada, que tem uma duração mais curta e estabelece um vínculo menos estreito com o aluno;
- A PAE da formação profissional de nível médio é de responsabilidade do MEC, enquanto aquela voltada para a educação continuada deve envolver outros Ministérios.

PROPOSTAS

- A metodologia deve lançar mão de métodos quantitativos e qualitativos que informem o processo de aprendizagem;
- Duas posições foram apresentadas quanto à abrangência espacial da PAE. uma considerando fundamental que sua metodologia fosse unificada nacionalmente e outra apontando para uma orientação desenhada localmente;

Foi apontada a necessidade de um melhor conhecimento sobre os custos e possibilidades para a realização da PAE. São quase totalmente ausentes informações sobre o assunto;

Lembrou-se que a PAE não deve ser considerada como custo, mas como investimento que pode melhorar o processo de formação e, portanto, reduzir o custo relativo do sistema;

A diferenciação entre as unidades públicas e privadas deve ser levada em conta. As primeiras não dependem de um enquadramento de seus cursos à disponibilidade de clientela, podendo atuar com maior liberdade no processo de formação segundo as necessidades da política públicas. Ao contrário, as segundas não possuem essa capacidade por dependerem da demanda criada pela clientela existente;

A PAE não deve se restringir ao nível médio, mas também deve abarcar a formação de nível superior;

Também, foi reiterada a necessidade do MEC em promover a difusão das experiências existentes, realizar reuniões para troca de experiência e considerar essas iniciativas na definição das orientações de um sistema PAE;

A PAE deve dar conta da diversidade de cursos, levando em conta os temas de desenvolvimento local (associativismo, cooperativas, empreendedorismo,...).

EXPERIENCIAS

- Foram relatadas as experiências de PAE realizadas por Escolas Técnicas, pela maioria dos Sintecs, Senac, CIEE e Observatório de Educação e Trabalho da Prefeitura de Santo André;
- Os relatos também apresentaram as experiências em outros campos de formação profissional como a área da saúde pública, que tem sido fomentada pelo Programa de Formação de Auxiliares de Enfermagem realizado sob a direção do Ministério da Saúde. Nesta área, já existem experiências de **PAE**;
- As iniciativas de PAE mostram que os egressos teriam interesse em atualizar seus conhecimentos, no caso de disponibilidade de programas de educação continuada;
- Considerou-se fundamental que o MEC apoie as iniciativas de PAE realizadas pelas entidades formadoras públicas ou privadas;
- O MEC implementou o Sistema Nacional de Acompanhamento de Egressos do MEC (CIEG), entre 1995 e 2000. O sistema propunha definir: a demanda da rede de e.t.s via acompanhamento sistemático; o papel das instituições; a cultura do egresso; trabalhar toda a comunidade; e a capacitação de equipes que pudessem fazer o acompanhamento. Foi desenvolvido um software específico.

O relatório foi produzido a partir das intervenções feitas pelo participantes abaixo relacionados, pelo Coordenador e pelo Relator *do* GT.

Ena Galvão - Ministério da Saúde

Pedro Jose Abrão - CEFET- Goiás -Jatai

Gláucia Martins - Secretaria Estadual de Educação - Amapá

Luis Roberto Dias - Sindicato dos Técnicos - Goiás

Carlucio Castanha - Secretaria de Desenvolvimento Econômico - Prefeitura de Recife
Salomão Almeida - CETEB - Feira de Santana - Bahia
Martha Pompeu - Escola Técnica de Saúde de Montes Claros - UNIMONTES
Denio Arantes - CEFET - ES
João Pinoti - Agrotécnica de Colatina - ES
Albenzio Prata - UNIV Caxias do Sul
Nilza Oliveira - CEFET - MG
Heitor Tomé da Rosa - Superintendência de E.P. RS
Claudia Marques - PROFAE -MS
Ana Maria de Almeida - Secretaria Municipal de Educação -Cuiabá
Epifanio da Souza Santos - CIEE
André Lawisch - Fundação Liberato -Nova Hamburgo - RS
Jorge Guaraci Ribeiro - Sindicatos dos Tecnólogos do Estado de São Paulo
Marina Kumon - SENAC DF
Marcelo Lucas - Observatório de Educação e Trabalho -Prefeitura Santo André
João Antonio Alemand - CEFET
Franclin Nascimento - Assessor da SEMTEC-DEP/MEC

METODOLOGIAS E RESULTADOS DO ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O acompanhamento de egressos é uma das formas de avaliação da eficácia e da efetividade social de Políticas Públicas e Programas de Educação Profissional. Esta avaliação tem por objetivo investigar os efeitos e/ou resultados das ações de Educação Profissional buscando analisar os *impactos objetivos e substantivos*, em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias de trabalho e vida dos egressos dos cursos e os *impactos subjetivos*, relacionados às mudanças na percepção dos Concluintes sobre a sua qualidade de vida, expectativas e necessidades. A avaliação pode se ampliar se comparados os resultados alcançados e os não-alcançados; os esperados e os inesperados; os positivos e os negativos; os imediatos e os de médio/ longo prazo; os resultados para os indivíduos e os grupos.

Esta avaliação deve fundamentar-se em **pressupostos ético-políticos**, que aqui propomos para reflexão: (a) comprometer-se com a melhoria das condições de trabalho e vida das camadas desfavorecidas da população e com uma Educação Profissional de qualidade, articulada com a educação básica e com políticas e programas de desenvolvimento regional e local e de trabalho e renda, tendo em vista a redução das desigualdades sociais, do desemprego e da informalização e a inclusão social dos segmentos de baixa renda e qualificação, que se encontram à margem dos sistemas de proteção social e dos direitos de cidadania; (b) revestir-se de transparência na sua execução, traduzida na explicitação dos princípios, valores e intencionalidades que a orientam; na justificativa das opções metodológicas escolhidas e dos modelos analíticos adotados; (c) revestir-se de caráter público, discutindo seus resultados com os diferentes atores sociais, organizados ou não e publicizando-os. Comprometer-se com a socialização dos resultados na perspectiva de devolução das informações aos participantes do processo, de reorientação das Políticas e de prestação de contas à sociedade sobre os

investimentos realizados e os resultados obtidos; (d) comprometer-se com as necessidades e demandas dos trabalhadores, compreendendo que a Educação Profissional é um direito, e não uma simples resposta às exigências do mercado e aos ditames da competitividade e da *empregabilidade*. Por isso, a avaliação deve analisar não só a efetividade das Políticas/Programas/Cursos em garantir a inserção no mercado de trabalho, mas os seus benefícios em termos de ampliação do exercício da cidadania.

O acompanhamento de egressos tem sido realizado no país por diferentes **atores sociais**: Escolas Técnicas, Sistema "S", Ministério da Saúde (PROFAE), sindicatos, e por Universidades públicas/privadas e algumas instituições executoras, no âmbito do MTE. Cabe indagar: Outros atores têm feito o acompanhamento de egressos? Em que medida os resultados desse acompanhamento têm subsidiado a elaboração/reformulação das Políticas Públicas de Educação Profissional? Qual a participação dos agentes de integração entre o mundo do trabalho e o sistema educacional, como o CIEE, no acompanhamento de egressos? Os Observatórios de Emprego, Trabalho e Renda e Formação Profissional, ligados às Prefeituras de diversas cidades, além de atuarem como observatórios permanentes do movimento do emprego e das tendências do trabalho têm se preocupado com a formação profissional e seus impactos. Quais são as experiências dos observatórios com o acompanhamento de egressos? Tendo em vista a importância de sua atuação para a formulação das políticas públicas, que propostas deveriam ser feitas, para se avançar na criação de novos Observatórios, com gestão pública e participação *multipartite* nos diversos municípios?

Em relação às **metodologias e resultados** do acompanhamento de egressos encaminhamos as seguintes questões para reflexão:

- Quanto à **metodologia**, considera-se que esta se diferencia de acordo com os diferentes processos educacionais: os processos de educação profissional técnica e tecnológica, associados à educação básica e superior; os de educação profissional relacionados à educação continuada (como os cursos do PLANFOR, entre outros); e os processos de formação profissional que ocorrem nas empresas (treinamentos). Estes processos são distintos em termos de objetivos, metodologias, currículos, carga horária, perfil do discente e do docente, e exigem metodologias e instrumentos adequados a cada um deles. Indaga-se: Essas metodologias viabilizam o levantamento de dados para o aperfeiçoamento curricular? Permitem avaliar a atuação do egresso no mercado de trabalho e suas necessidades e expectativas? Possibilitam o conhecimento do contexto onde a instituição está atuando? Oferecem elementos para a ação docente e a avaliação institucional?
- Quanto aos **sujeitos** da avaliação, devem ser explicitados os critérios de seleção dos sujeitos e o cálculo e critérios de representatividade da amostra. Indaga-se: Quem entrevistar: só os egressos ou também os empregadores? como superar a falta de cadastros atualizados/com informações sobre os egressos? Têm sido considerados a diversidade de sexo, idade, cor/raça, escolaridade e os diferentes setores e atividades da economia na definição da amostra?
- Quanto aos **instrumentos e à coleta dos dados**, têm sido utilizados questionários; entrevistas individuais/em grupo, no local de trabalho/domiciliares; mala-direta. Quais os limites e possibilidades destes instrumentos? Qual o momento para realizar o acompanhamento: no entrada e na saída do curso? Durante o período de estágio?

Três meses após o curso? Após seis meses, um a dois anos, investigando sua trajetória profissional?

Quanto à **análise dos dados**, é necessário articular os resultados do acompanhamento de egressos com a análise das Políticas de Educação Profissional em suas interfaces com outras políticas. Indaga-se: Na análise da efetividade levam-se em conta as políticas macroeconômicas e as políticas de desenvolvimento local/regional e suas demandas de emprego? São feitas articulações dos resultados alcançados com as variações do mercado de trabalho e com o desempenho da economia local/nacional? Que outros fatores devem ser considerados?

Quanto aos **resultados/impactos** e suas **variáveis e indicadores** a serem avaliados: (a) *impactos sócio-econômicos* (geração/ elevação de renda; inserção/re-inserção no mercado de trabalho; mudança/permanência na ocupação, no emprego; melhoria do desempenho profissional; criação de formas alternativas de trabalho-associativo, auto-gerido, micro/pequenos empreendimentos); (b) *impactos educacionais* (superação do analfabetismo; elevação da escolaridade/continuidade dos estudos e da qualificação profissional; elevação do nível de conhecimentos; aquisição/uso de novos conhecimentos); avaliação dos aspectos positivos/negativos dos cursos; (c) *impactos sociopolíticos* (aumento da auto-confiança e da auto-estima; associativismo, capacidade de organização coletiva e maior participação política na sociedade; acesso às informações e compreensão sobre as mudanças no mundo do trabalho; ampliação do exercício da cidadania). Indaga-se: como atingir esses resultados diante da pouca integração entre as Políticas de Trabalho, Educação e Desenvolvimento Econômico e do descompasso entre a Política Econômica e as Políticas Sociais? Quais as possibilidades da Educação Profissional ser eficaz sem estar articulada ao sistema educacional? Sem estar articulada a um sistema público de emprego, com políticas ativas, como: subsídios à criação de empregos formais e pequenos empreendimentos, de cooperativas; crédito, intermediação da mão-de-obra? Até que ponto os resultados da Educação Profissional dependem do desempenho da economia do país? Que propostas podem ser encaminhadas para enfrentar estas questões? Quanto à **socialização dos resultados**, é preciso se explicitar na avaliação seus pressupostos, objetivos/questões e procedimentos metodológicos, para avaliar-se a qualidade e o uso social do conhecimento produzido. Indaga-se: como socializar os resultados para que os gestores reorientem Políticas/Programas regionais/locais? Seria viável a construção de metodologias e instrumentos unificados nacionais para consolidar informações sobre os acompanhamentos de egressos, levando em conta a diversidade das ações educacionais locais/ regionais? A partir das experiências com acompanhamento de egressos no país, que proposições encaminhar para a formulação da Política Pública de Educação Profissional?

**METODOLOGIAS E RESULTADOS DE AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS
EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
(Avaliação das avaliações de experiências e programas
de Educação Profissional)**

COORDENADOR: **Carmen Sylvia
Vidigal Moraes**

INTRODUÇÃO

A avaliação vem ocupando uma centralidade muito grande nas políticas educacionais e é oportuno e relevante uma análise das eventuais contribuições ou desserviços que as iniciativas de avaliação possam ter trazido no sentido de uma melhoria da educação brasileira em direção à educação democrática.

O tema desta oficina aponta para uma questão central a ser problematizada, ou seja, com *quais finalidades são desenvolvidas as iniciativas de avaliação?* Esse é um ponto fundamental porque a avaliação, como todos sabemos, não é um processo meramente técnico, mas traduz uma postura política que implica em valores e princípios, os quais expressam, por sua vez, uma concepção de sociedade, educação, educação profissional, de relação sociedade e educação, trabalho e educação, formação profissional e emprego.

Nessa direção, é relevante a iniciativa do MEC (SEMTEC e PROEP) em promover este debate sobre o processo de avaliação, sobre suas finalidades e princípios no campo da educação profissional, em seus diferentes níveis e modalidades, e sobre as conseqüências sociopolíticas de seus resultados.

O tema aponta, assim, para a necessidade de se estabelecer interlocução com as iniciativas de avaliação visando, em primeiro lugar, a superação ou aprimoramento dos processos avaliativos, e, em segundo, a socialização dos resultados de muitas dessas avaliações que, ainda hoje, não são de conhecimento do público interessado.

ALGUMAS QUESTÕES "CLÁSSICAS" SOBRE AVALIAÇÃO

Concepção de avaliação

Em qualquer dos seus planos, a avaliação significa julgamento de mérito, o que se faz através do confronto entre evidências e critérios. Avaliar consiste em ato de atribuição de valor. Avaliar é tomar partido.

A literatura sobre avaliação educacional indica que até o final dos anos 70 a avaliação estava voltada para a análise do rendimento escolar. Somente a partir dessa data, mais especificamente na década de 80, ocorre o surgimento da avaliação institucional e a preocupação com a avaliação das políticas públicas.

Avaliar políticas públicas é uma exigência social e deve ser um compromisso de governo com a sociedade, uma fonte de informação e orientação para a aplicação de recursos públicos, um retorno aos cidadãos e contribuintes. Contribui para a transparência das políticas públicas, de forma a responder aos compromissos com a democratização do Estado e da sociedade.

A avaliação é necessária quando se pretende transformar as políticas públicas, produzir novos conhecimentos teóricos e metodológicos, ensejando novas práticas de avaliação.

A avaliação de políticas públicas é uma prática relativamente recente, não havendo muita experiência acumulada, o que implica em cuidados com uma questão fundamental - a metodologia.

Inspirada no modelo norte-americano, a avaliação de políticas públicas tem se pautado pela mensuração dos resultados. Isto é, tomada a avaliação como sinônimo de mensuração, com ênfase nos dados quantitativos em detrimento dos dados qualitativos, e com objetivos de controle/ fiscalização (mais ênfase na avaliação externa do que em propostas que incorporassem perspectivas de auto-avaliação). A avaliação pressupõe controle mas não se reduz a ele.

(Por exemplo: de modo geral, no último governo, as avaliações educacionais têm dado maior ênfase aos produtos do que aos processos. O Estado tem utilizado os resultados das avaliações segundo uma perspectiva competitiva: a lógica do mercado é transferida para o domínio público, enfatizando-se na análise dos resultados ou produtos educacionais uma orientação comparativa e classificatória. A avaliação tem sido vista como instrumento para que estados, municípios e instituições de ensino realizem e se mobilizem na busca de maior eficiência e qualidade. Através da avaliação procurou-se *introduzir uma determinada lógica de gestão do sistema de ensino*. Esse foi, segundo alguns especialistas, um dos resultados mais importantes da forma como foram concebidos, implementados e utilizados os resultados das avaliações).

A avaliação, sendo uma atribuição de mérito, é direcionada para um valor. Portanto, a avaliação requer análises e tomadas de posição sobre situações avaliadas. Dessa maneira, as avaliações não podem ser reduzidas a descrições quantitativas das situações, como tem acontecido muitas vezes, mas devem incluir abordagens qualitativas.

O que avaliar?

Refere-se à definição dos alvos e objetivos da avaliação. O que pressupõe clareza sobre os propósitos da política que se pretende avaliar, das metas que ela quer atingir e dos impactos que deseja produzir. Dois critérios podem orientar as decisões: relevância e exequibilidade.

Para que avaliar?

A avaliação deve ter um papel transformador, ou seja que seus resultados sejam utilizados para alterar a prática imediata na perspectiva desejada - A avaliação deve ser efetiva, alterar/aprimorar a política pública. (Planejamento - monitoramento - avaliação)

Neste aspecto, entende-se que a avaliação *não é uma prática neutra*. Não há neutralidade no processo avaliativo. A avaliação é comprometida com valores. Apresenta uma dimensão ética nem sempre explicitada.

O contexto em que se dá a avaliação não pode deixar de ser considerado. Assumir uma concepção de avaliação *transformadora* é posicionar-se sobre o modelo de sociedade que se deseja. No caso - uma sociedade democrática, justa e igualitária.

Quem avalia?

A questão sobre quem deve avaliar um programa, um projeto, uma política pública não é nova. A polêmica entre avaliação externa e interna está superada: tanto os agentes envolvidos como os não envolvidos devem avaliar.

O importante é que o avaliador avalie de modo autônomo, independente. Se a avaliação não pode ser neutra, ela deve ser isenta, *autônoma* e independente. E a isenção/ autonomia que garante uma avaliação transformadora - que forneça subsídios para a reelaboração das práticas.

uma avaliação independente como instrumento democrático é, do ponto de vista metodológico, uma *avaliação participativa* construída coletivamente.

como avaliar?

Essa questão diz respeito à escolha dos métodos/ técnicas /procedimentos de pesquisa. A escolha dos procedimentos precisa ser coerente com os alvos/ objeto da avaliação.

A construção de metodologias de avaliação deve se apoiar nos princípios da participação e construção coletiva, incluindo os agentes envolvidos, no diálogo, desde a elaboração do projeto até a apresentação (deve haver transparência em todas as fases do processo).

Métodos quantitativos:

Questionários.

Métodos qualitativos:

Estudos de casos.

Observação em situação, entrevistas (de profundidade - estruturadas/semi-estruturadas) com os agentes sociais participantes - história oral, histórias de vida.

Levantamento documental - legislação, bases de dados (indicadores estatísticos). Documentos textuais - produzidos pelos agentes. Documentos iconográficos etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SAUL, Ana Maria. A metodologia de avaliação do Planfor: dificuldades e avanços. In: *Avaliação do Planfor: urna política pública de educação profissional em debate. Anais do Seminário Nacional de Avaliação do Planfor: uma política pública de educação em debate*. São Carlos/SP: 4 e 5 de março de 1999: 57-66.

FARIA, Regina M. B. Avaliação de Programas Sociais. Conceituação e abordagens metodológicas. In: CD-ROM: Formação de Gestores e Formadores em Políticas Públicas e Trabalho e Renda. Construindo a Nova Cidadania. FLACSO/Brasil. (Parceria MRE-ABC/MTE - SPPE/FLACSO Brasil 2000), 2001.

FAUSTO, Ayrton; GARCIA, Cid; ACKERMANN, Werner (orgs.). Planejando com foco na demanda do mercado de trabalho: apoio à elaboração dos Planos Estaduais de Qualificação Profissional-PEQs (1999-2002). São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FRANCO, Maria Ciavatta. Acompanhamento de egressos na avaliação dos PEQs: possibilidades e limites. In: *Avaliação do Planfor: uma política pública de educação profissional em debate. Anais do Seminário Nacional de Avaliação do Planfor: uma política pública de educação em debate*. São Carlos/SP: 4 e 5 de março de 1999:75-84.

MACHADO, Lucilia. Eficácia, eficiência e efetividade social na implementação dos PEQs. In: *Avaliação do Planfor: uma política pública de educação profissional em debate. Anais do Seminário Nacional de Avaliação do Planfor: uma política pública de educação em debate*. São Carlos/SP: 4 e 5 de março de 1999: 93-102.

SOUZA, Sandra Zácia de. A avaliação do Ensino Fundamental. Seminário do INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira: *Avaliar para que? Avallando as políticas de avaliação educacional*. 7 e 8 de abril/2003. Brasília: MEC/INEP, mimeog., 2003.

QUESTÕES PARA DEBATE:

- Para que serve a avaliação?
- Qual é a finalidade da avaliação na perspectiva da sua atribuição política e social?
- Qual a relação entre o modelo da avaliação adotada e sua finalidade social?

Nos últimos anos (década 90), houve uma série de iniciativas de avaliação vinculadas à implantação do Plano Nacional de Formação Profissional-PLANFOR / Planos Estaduais de Qualificação-PEQs (avaliações de âmbito nacional e estadual), realizadas, por solicitação do MTE, pela Untrabalho, Uniemp e IPEA. No que diz respeito às instituições federais e estaduais de educação profissional técnica e tecnológica, a realização de avaliações institucionais ocorreu como um dos instrumentos de implantação da reforma (Decreto 2.208/1997). As ações do PROEP ainda não foram avaliadas. O Sistema "S" realiza suas avaliações internas com acompanhamento de egressos, desde a década de 80. Mas não ocorreram avaliações externas (além da consulta pública que o SENAI realizou e que subsidiou a reorganização dos seus cursos no final dos anos 90).

Pergunta-se: levando-se em conta a experiência de cada um dos participantes do GT, **quais os princípios/pressupostos teóricos/políticos que orientam a elaboração de critérios de avaliação das políticas públicas de educação profissional?**

Documento-Base.- Educação Profissional. Concepções, Experiências e Propostas: Levantamento dos princípios/pressupostos teóricos/políticos que incidem sobre a construção dos critérios de avaliação:

- Educação Profissional/EP como direito social /de cidadania;
- EP como política pública (a concepção, o acompanhamento e controle da educação profissional deve ser objeto de uma política pública, sujeita à deliberação do legislativo e ao controle social e dotada de recursos orçamentários);
- EP como política social de inclusão - visando corrigir desigualdades de renda, etnia, sexo e diferenças de idade/geração, assim como atender aos portadores de dificuldades especiais;
- Articulação da EP ao Sistema Nacional de Educação. O que pressupõe:
 - integração do MEC/MTE, e, no âmbito estadual, das Secretarias da Educação, do Trabalho e Emprego e de Ciência e Tecnologia;
 - EP no nível básico/qualificação profissional básica integrada à Educação Básica - fundamental e média. Formação profissional/ qualificação profissional não substitutiva, mas complementar à educação básica. Formação Profissional/ qualificação profissional associada à recuperação/elevação de escolaridade (atualmente não existem recursos orçamentários para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos /EJA, para recuperação de escolaridade da população que não teve acesso à escolaridade na idade própria: aproximadamente 68% da PEA não tem escolaridade fundamental concluída no Brasil);

- articulação da EP às políticas de desenvolvimento - nacional, regional/estadual e local. O que significa:

* Rejeição da concepção de "empregabilidade", a qual responsabiliza o trabalhador pela situação de desemprego, além de associar qualificação profissional com geração de emprego. Exemplo: os critérios de avaliação do PLANFOR, de eficácia, eficiência e efetividade social, davam ênfase aos aspectos quantitativos: segundo a relação de custo benefício, propunha-se mensurar o número de "treinandos" atendidos, e na análise dos egressos, estabelecia-se a relação entre o número dos treinandos atendidos nos programas e o número destes que haviam encontrado ocupação após o curso. Qual seria o critério considerado adequado para a avaliação das políticas públicas de acordo com as propostas do documento-base?

No Documento, rejeita-se a visão da empregabilidade, a concepção equivocada e mistificadora de que educação/qualificação profissional gera emprego. Ao contrário, a geração de emprego, decorrência das relações entre o capital e o trabalho, é resultado das políticas governamentais de desenvolvimento, de políticas empresariais, industriais, etc, e, portanto, transcendem o âmbito das políticas de educação. A Educação/Qualificação Profissional não deve ser reduzida à aquisição de empregabilidade, mas vista como direito de cidadania, que pressupõe o direito ao trabalho, à re-qualificação profissional, à formação profissional permanente (não há dicotomia entre o cidadão e o trabalhador).

- EP no nível técnico: concepção de ensino de formação integral - formação geral e formação técnica (teórica e prática-operacional). Perspectiva da escola unitária; superação da dualidade escolar. O que supõe:

- concepção de organização curricular: crítica à metodologia imposta para a elaboração dos programas de ensino baseada no "modelo das competências", e sua concepção de educação subordinada ao mercado de trabalho. O modelo da competência propõe a construção dos conteúdos curriculares não a partir das disciplinas acadêmicas, mas a partir das demandas pontuais do mercado de trabalho. A metodologia de observação e localização das demandas de emprego/ocupações tem privilegiado segmentos sociais e econômicos, os empresários, e, em particular, as grandes empresas. A política pública tem por atribuição maior atender o conjunto da população e, nesse sentido, deve apreender as demandas do conjunto da economia - do mercado formal e informal, de modo a responder às diferentes/ variadas demandas sociais: dos trabalhadores (homens e mulheres, jovens e adultos, empregados e desempregados etc.) e das empresas de pequeno, médio e grande porte dos diferentes setores econômicos - indústria, comércio e serviços, campo e cidade etc. Nesta direção, o documento entende que a qualificação profissional do trabalhador é uma construção social, e deve ser definida pelos coletivos sociais. Entende, também, que o ensino técnico e tecnológico, responsável pela formação de profissionais para as diferentes áreas, precisa estar integrado às políticas de desenvolvimento locais, regionais e nacional, que devem estar associadas às políticas públicas de desenvolvimento científico e tecnológico etc;
- EP no nível básico - qualificação profissional básica. Observa-se a necessidade de *construção de itinerários de formação ocupacional* (construção de cursos modulares, sequenciais e progressivos, de diferentes níveis de complexidade, em

cada uma das diferentes ocupações, relacionados à CBO, de modo a constituírem itinerários formativos para cada ocupação), tal como existem em países como a França e a Espanha, por exemplo, para que os cursos possam ser certificados e integrados aos processos regulares de ensino e reconhecidos no mercado de trabalho para fins de inserção e mobilidade profissional (certificação escolar e certificação profissional). O reconhecimento social dos trabalhadores implica na possibilidade da continuação dos estudos (regulares e aprimoramento profissional permanente).

- Gestão democrática/ participativa.
- Financiamento da educação profissional: definição das fontes orçamentárias para a Educação de Jovens e Adultos/EJA; constituição de um fundo público para a educação profissional: FUNDEP (tal como se propunha fosse instituído na LDB). Publicação do espaço público: gestão pública dos fundos públicos para a educação profissional.

**RELATORA: Eneida
Oto Shiroma**

Esta sessão teve início com a apresentação dos membros da mesa, escolha de um participante para auxiliar nos trabalhos de relatoria, seguida de exposição do texto redigido pela Coordenadora. Para fomentar os debates sobre o documento-base do Seminário e o tema deste GT, a Coordenadora propôs quatro questões:

- Para que serve a avaliação?
- Qual sua finalidade na perspectiva de sua atribuição política e social?
- Qual a relação entre o modelo de avaliação adotado e sua finalidade social?
- Quais os princípios e pressupostos teórico-políticos que orientam a elaboração de critérios de avaliação das políticas públicas de Educação Profissional?

Os participantes do GT 14 que expressaram suas críticas e sugestões ao documento-base do Seminário, descreveram experiências e fizeram propostas ao governo. Para efeito de exposição, essas contribuições foram sistematizadas, em forma de tópicos, em torno de quatro eixos: concepções, experiências, problemas e propostas. Ao final, tecemos considerações sobre a dinâmica dos trabalhos apresentando uma síntese das discussões e levantando questões para reflexão.

CONCEPÇÕES

- Educação Profissional envolve a aprendizagem, curso técnico integrado e não integrado ao ensino médio, curso tecnológico, qualificação profissional e cursos livres;
- Unir Educação Básica e curso básico de Educação Profissional (qualificação profissional básica) nem sempre será possível; é preciso haver diferentes alternativas que contemplem as diversas demandas sociais.
- O poder público tem obrigação para com a educação básica. Precisa sanar as dificuldades surgidas nesse nível, pois é dela que depende a qualidade da Educação Profissional;

- Nenhuma peça legal é perfeita. Documentos aprovados pelo setor público vão sendo aperfeiçoados ao longo do tempo e não podem ser uma camisa de força;
- Ainda que busque unidade, identidade, a política de Educação Profissional não pode perder de vista a diversidade;
- uma mudança de concepção deve partir de uma avaliação do modelo atual;
- Existem avaliações jurídicas, de programas, de cursos, de ensino aprendizagem, cada uma com sua própria metodologia e pressupostos;
- Qualquer avaliação não é só técnica nem só política.

EXPERIÊNCIAS

1. Feira de Santana - CETEC

As escolas técnicas públicas eram procuradas por serem as melhores, mas da forma como estavam, não davam conta das necessidades sociais. 90% dos alunos eram oriundos das escolas particulares. Aqueles que mais necessitavam dessa formação não tinham acesso a ela. A reforma, por si só, não atendia a necessidade de um modelo de gestão que pudesse ser democrático, participativo e privilegiar os menos favorecidos que ficavam excluídos na escola integrada. Hoje temos uma instituição onde 98% dos alunos são oriundos da escola pública.

2. Centro de Educação Tecnológica de Rio Verde- GO

Até 1997 as escolas agrotécnicas não trabalhavam com planejamento estratégico. Hoje todas lidam com este instrumento. Estão num processo de integração regional e são agentes de fomento do desenvolvimento regional. Hoje o Centro têm 1200 alunos, 9 cursos técnicos e têm 242 parcerias efetivas com ONGs, Sem-Terra, sindicatos rurais patronais, de empregados, sindicato dos garçons, empresários do comércio, etc. Nossa escola não tinha programa de qualificação de docentes. Agora todas as escolas têm plano de capacitação em nível de especialização, mestrado e doutorado. Em 1997 só tínhamos 1 mestre e 1 doutor. Hoje 70% do quadro tem mestrado e 35 a 40% concluiu o doutorado. Houve avanços na democratização da rede federal, por exemplo, a escolha de dirigentes que mudam a cada 4 anos.

3. Escola Técnica de Saúde de Blumenau

Essa escola técnica municipal qualifica profissionais da rede municipal na área de saúde e oferta cursos para a comunidade. Formaram uma turma de auxiliar de enfermagem em 2000, hoje, todos estão no mercado de trabalho. Fizeram projeto com o PROFAE (componente 2) modernizando a escola para toda a rede. Atualmente tem projeto com o PROEP para conseguir sede própria.

4. Observatório de Trabalho da Prefeitura Municipal de Santo André

Este projeto tem dois anos de existência. Fazem estudo de diagnóstico para ver a viabilidade dos programas que pretendem ser implantados. A ênfase recai sobre o monitoramento do programa para ver se o projeto está sendo executado no seu desenho e implantação tal como foi idealizado. Quando constataram que não estavam atingindo a população-alvo, desenvolveram o Programa Integrado de Qualificação. Este projeto piloto está sendo implantado na prefeitura de Santo André e é gerido por entidades parceiras. O Observatório faz a avaliação destas experiências. Antes cada instituição fazia sua auto-avaliação. Chegaram ao entendimento de que quem executa não pode fazer a avaliação. Contudo, gestores e coordenadores dos convênios estão presentes, no Observatório, durante todo o processo de avaliação.

5. SENAI-SP

O Curso de aprendizagem industrial no SENAI-SP têm 18 mil alunos. Fundamenta-se numa pedagogia de projetos. O curso técnico atende 30 setores industriais em São Paulo. Trabalham com dinheiro público e por isso a oferta educacional é sempre gratuita. Em 2003, houve ampliação para 2500 vagas, que num processo de fluxo chega a 10 mil alunos. Todos os alunos do curso técnico, cuja renda familiar seja inferior ao salário mínimo, fazem jus a bolsa de estudos, vale-transporte e refeição. Desenvolvem experiência de avaliação em três momentos:

- 1) Avaliação do Plano de Curso - contam com apoio das associações empresariais, de trabalhadores e com uma avaliação externa realizada pela Escola Politécnica da USP que avalia o plano de curso, o ambiente e a qualificação dos professores;
- 2) Avaliação do processo educacional - funciona como um ENEM. Esta avaliação dos alunos já foi realizada três vezes no SENAI-SP. A primeira pela Fundação Carlos Chagas, depois pela CESGRANRIO e atualmente pela UnB. Os alunos são submetidos à avaliação de raciocínio e também a provas específicas da habilitação que cursou. Antes, numa escala de 0 a 10, os alunos estavam com média 4, hoje, após muito trabalho, estão com média 6;
- 3) Por fim, a avaliação de egressos.

6. SEESP - MEC

Trata-se de uma experiência realizada no município de Monção no Estado do Maranhão. O projeto envolve a Escola Agrotécnica de São Luis (MA), a APAE, a Prefeitura de Monção. A escola agrotécnica entrou com a tecnologia, a Prefeitura cedeu algumas terras onde os educandos, portadores de necessidades especiais, pudessem aprender a criar cabras, galinhas, codornas, coelhos e peixes. Enquanto produziam alimentos estas pessoas também aprendiam a ler e escrever. Oferecem cursos de qualificação profissional com 100 horas-aula incluindo a EdJA. A clientela é composta de deficientes mentais, surdos e seus familiares, todos maiores de 16 anos. O Programa tem por objetivo qualificar para o mundo do trabalho, elevar a escolaridade e gerar emprego, renda e auto-sustentação.

7. Centro de Educação Tecnológica do Comércio- BH

Possui um centro de pesquisa integrado aos meios produtivos, IBGE, Prefeitura, PM etc. Dados são usados para elaborar projetos, levantar demandas, perfil e monitorar a pesquisa de egressos.

PROBLEMAS

- Falta de articulação entre as Políticas de Ciência e Tecnologia, de Educação e Trabalho;
- Divergência em conceitos usados nos documentos do MEC e Ministério do Trabalho e Emprego;
- Não há acordo quanto à nomenclatura e definições de alguns conceitos;
- Educação Profissional deve vir acompanhada do aumento de escolaridade, mas, hoje, oito anos de escolaridade não são suficientes para garantir que as crianças dos bolsões de pobreza façam curso de Ensino Médio ou de Educação Profissional;
- A burocracia do sistema emperra o bom desempenho;
- Os professores estão desmotivados, sobrecarregados;

Falta um diagnóstico da Educação Profissional, dos pontos positivos e negativos; Faltam dados estatísticos sobre a Educação Profissional, os dados existem mas em bases espalhadas. Os dos cursos tecnológicos ficam no censo de Ensino superior. Dados referentes ao nível básico, qualificação profissional e aprendizagem industrial, não estão consolidados. No censo da Educação Básica do INEP (2002), há dados quantitativos de alunos do nível técnico. Porém, é preciso ter cautela ao utilizá-los sem antes analisar como foram computados, por aluno ou por matrícula, isto é, qual foi a metodologia usada para calcular estes números. Precisamos ter clareza a respeito dos números envolvidos e uma metodologia para apreendê-los adequadamente.

PROPOSTAS

- Fazer um censo da Educação Profissional no Brasil;
- Integrar os sistemas de informação de cada base num sistema maior para que os dados possam ser cruzados, somados e disponibilizados para orientar a elaboração de projetos;
- Repensar e rever os indicadores de avaliação;
- Criar uma instância própria de avaliação da Educação Profissional;
- E preciso dar continuidade às discussões iniciadas neste Seminário;
- Organizar um novo seminário, baseado também nos relatórios dos GTs, que possibilite o debate nas escolas de Educação Profissional. O fruto dessa discussão poderia ser encaminhado ao MEC que a sistematizaria e repassaria aos congressistas;
- O governo deve se preocupar com a formação de educadores e com a Educação Básica, pois dela depende a qualidade da Educação Profissional;
- A política pública deve atentar para a flexibilidade, respeitar a diversidade;
- Aproveitar as experiências que deram certo;
- Construir um modelo de gestão que privilegie os excluídos.

SÍNTESE DAS DISCUSSÕES NO GT 14

Fizeram uso da palavra, predominantemente, os dirigentes de escolas técnicas, consultores, membros de Conselhos Estaduais de Educação e ex-funcionários do MEC. Manifestaram concordâncias e discordâncias em relação a alguns aspectos do documento-base e narraram experiências realizadas nas suas instituições. Ao fazê-lo expressaram diferentes concepções de Educação Profissional e de avaliação.

Alguns conceitos norteadores da reforma repetiram-se em diversas falas tais como: flexibilidade, diversidade, parceria, competência, comunidade, desempenho, missão, eficácia. Contudo, não houve debate sobre seus significados e as práticas que inspiram. Ressaltou-se o problema da nomenclatura utilizada nos documentos de diferentes ministérios e também dos sentidos distintos atribuídos a um mesmo conceito, como o de competências, por exemplo, que dá margem a diferentes interpretações sobre as intenções subjacentes à reforma da educação profissional.

Poucas intervenções trataram especificamente de Avaliação de Educação Profissional. Estas focaram especialmente os problemas metodológicos, a escassez de dados disponíveis, a inadequação de indicadores de avaliação e a necessidade de se criar um diagnóstico sobre Educação Profissional no Brasil.

Houve posições divergentes sobre *quem* deve avaliar a Educação Profissional (a comunidade, auto-avaliação ou avaliação externa). Algumas falas mesclaram concepções de avaliação institucional, com avaliação de desempenho de professores e/ou de alunos. Outras se referiam à avaliação como prestação de contas, com ênfase no aspecto financeiro.

A ênfase imputada ao respeito à diversidade e aos projetos locais sobrepôs-se à discussão da Educação Profissional como política pública.

Sem dúvida, resgatar a experiência das escolas técnicas, sua história, o trabalho realizado por professores e gestores é importante. No entanto, a elaboração de políticas públicas de Educação Profissional no atual contexto requer que consideremos, além das experiências recentes, atentando para a história da luta da classe trabalhadora pelo direito à Educação de qualidade neste país.

Houve várias recomendações de que, antes de propor novas mudanças, se verifique, se avalie o que está dando certo, o que foi positivo na última reforma para poder modificar o que não está. Além do receio de que todo o trabalho realizado fosse desconsiderado, algumas falas pareciam atribuir os méritos alcançados pelas escolas nos últimos sete anos exclusivamente ao Decreto 2208/97. Eram manifestações ambíguas com relação ao Decreto, alegando que *"foi um instrumento de cima pra baixo"*, de que *"a experiência foi negativa mas não gerou só coisas negativas"* e que *"existe uma imensidão de exemplos positivos, enriquecimento para instituições que vieram a partir da reforma"*.

um problema frequente no campo das avaliações de políticas públicas é justamente essa dificuldade de se distinguir o que pode ser entendido como resultado de determinada reforma do que ocorreria independente dela. O trabalho em grupos, a pedagogia por projetos, o trabalho interdisciplinar, o programa de capacitação dos docentes, eleições para diretores e tantas outras experiências mencionadas não poderiam ter ocorrido por iniciativa dos educadores?

Indagou-se: Por que, se houve tanta crítica e resistência em 1997 à forma com que veio a público e ao conteúdo do referido Decreto, agora parece haver um núcleo de defesa do mesmo?

O discurso oficial da última década procurou responsabilizar as escolas por suas escolhas e seus resultados. Professores e dirigentes realizaram um esforço imensurável para se adequar às novas exigências colocadas pela reforma e melhora seus indicadores. Esse trabalho não pode ser desconsiderado. Algumas intervenções insistiram na necessidade de se atribuir o devido valor ao que foi realizado nas escolas. Aparentemente, as críticas ao Decreto foram tomadas como crítica ao enorme trabalho que os profissionais das escolas tinham realizado após a reforma e tentavam responder a isso.

Alguns participantes lembraram do perfil do aluno atendido pelas Escolas Técnicas nos últimos anos argumentando que atendiam predominantemente alunos oriundos da escola privada. Reconheciam que estas escolas ofereciam um ensino de alta qualidade, mas viam com ressalvas o fato dos alunos vindos da escola privada estarem interessados apenas num bom ensino médio. Dados estatísticos foram citados para ilustrar, como fato positivo decorrente da reforma, o aumento das matrículas de alunos oriundos das escolas públicas. Buscando contribuir com as reflexões, poderíamos indagar:

Se este aumento ocorreu porque os alunos da escola privada se desinteressaram pelo novo tipo de ensino ofertado na Escola Técnica, isso é um bom sinal? Não sugere que algo que interessava também aos alunos das escolas privadas foi eliminado com a reforma e ela não os atrai mais? Não seria pertinente assegurar, aos alunos das escolas públicas, acesso àquele ensino que também interessava aos alunos das escolas privadas?

PARÂMETROS E INDICADORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL com QUALIDADE SOCIAL

COORDENADORA: **Antonia Vitória
Soares Aranha**

Historicamente, em nosso País, a Educação Profissional vem continuamente ocupando um lugar de subeducação. O seu próprio nascedouro, ligado à atividade assistencial e logo após, de forma exclusiva, ao Ministério do Trabalho, impuseram uma dualidade precoce entre essa educação e a educação tida como propedêutica, geral ou acadêmica. Isso ocorreu apesar de inúmeros posicionamentos e contraposições de educadores, trabalhadores e outros agentes sociais. Exemplo disso é a declaração dos Pioneiros em 1932, onde já reivindicavam uma educação profissional democrática e de qualidade, e o fim da dualidade entre essa e a educação geral.

No período mais recente, com a globalização e a crise econômica brasileira, a educação e em particular a educação profissional foi alçada ao papel de redentora do desenvolvimento e da garantia de empregabilidade. Uma das conseqüências desse fenômeno foi a proliferação de cursos e treinamentos, custeados com verbas públicas, de alcance e qualidade questionável.

Agora, com a nova conjuntura política do País, novas perspectivas se abrem e é possível e preciso resignificar o papel e a qualidade da educação profissional. Esse, porém, não é um desafio simples. Inicialmente porque qualidade é um termo polissêmico e portanto demanda uma maior caracterização. Assim, indicar que a qualidade deve ser social, já aponta para uma perspectiva ampla, interpessoal e contextualizada da qualidade. Mas, além disso, faz-se necessário precisar os processos e caminhos através dos quais essa qualidade pode ser perseguida.

Dessa forma, além de reforçar o seu conteúdo social, é necessário também apontar indicadores e parâmetros que a balizem, no sentido de propiciar a construção e avaliação de políticas públicas, de programas e projetos voltados para o seu desenvolvimento. Para isso, entre vários outros aspectos a serem considerados, pode-se levantar os seguintes:

1. Educação Profissional e Formação Omnilateral do Educando - compreendo essa formação como um processo amplo, não voltado apenas para o domínio de técnicas produtivas, mas para uma compreensão multilateral da realidade sócio-natural, bem como para o desenvolvimento multifacético do sujeito, contribuindo para a sua inserção social e para o seu resgate enquanto sujeito capaz de construir novas realidades, bem como de autotransformar-se nesse processo.
2. Educação Profissional e Universalização da Educação Básica - compreendendo essa última como direito essencial para a inserção social do educando e para a democratização do acesso ao conhecimento socialmente construído.
3. Educação Profissional e Valorização de Saberes - construídos pelos indivíduos em sua trajetória de vida, em particular no trabalho. Trata-se de reconhecer o educando como sujeito do saber, de retirá-lo do lugar, já reiteradamente questionado, da "tábua rasa". O diálogo entre saberes escolares e saberes acumulados no mundo do trabalho, em especial, implica em assumir uma concepção do trabalho enquanto processo ontológico essencial de construção humana bem como de se construir novos referenciais pedagógicos e metodológicos voltados para a valorização do sujeito que aprende e do

saberes por ele construídos, sem, contudo, resvalar para uma desqualificação dos saberes sistematizados.

4. Educação Profissional e Formação Docente - compreendendo a especificidade dessa modalidade educativa, faz-se necessário atentar também para a formação de docentes capazes de conduzir esse processo formativo com as suas características específicas de público, objetivos e processos.
5. Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos - trata-se, aqui, de reconhecer a especificidade do público a ser atingido, as disparidades de escolarização na população brasileira e a necessidade de referenciais pedagógicos e metodológicos adequados a ele, bem como da necessária relação entre educação geral e profissional.
6. Educação Profissional e Políticas Públicas de Emprego e Renda sem uma política mais global que articule formação e desenvolvimento dos índices de emprego e renda da população, pode-se esvaziar o significado e o alcance dessa modalidade educacional.

Enfim, seriam esses alguns dos referenciais a serem debatidos, no sentido de construir-se indicadores e parâmetros de qualidade social da Educação Profissional.

RELATORA:

Adriana Duarte

DINÂMICA UTILIZADA

- Apresentação do coordenador e do relator;
- Inicialmente foram pontuadas algumas questões:
 - a) Referência ao documento-base como o início da discussão sobre a temática da educação profissional no atual governo, portanto um documento aberto a contribuições;
 - b) Referência à construção desse documento que se deu a partir das produções de diferentes grupos, instituições e movimentos sociais realizados no decorrer da década de 90;
 - c) Reforço aos objetivos do Seminário se reportando à página 6 do documento.
- Exposição do texto produzido pela coordenadora para o GT, relacionando aspectos deste com o documento-base e ressaltando os pontos propostos para reflexão.
- Abertura do debate com inscrições em blocos de cinco. Após cada bloco a coordenadora retomava os principais aspectos constantes das falas.

PARTICIPANTES DO DEBATE

- Houve 16 pronunciamentos e 3 contribuições por escrito encaminhadas à mesa. Abaixo estão indicadas as instituições a que pertencem aquelas pessoas que se pronunciaram:
 - Conselhos Estaduais de Educação: Ceará (1), Bahia (1);

- Consultores independentes (2);
- Escolas Comunitárias: FUNEC/Campinas/SP (1);
- Escolas Estaduais: Amapá (1);
- Escolas Municipais: Farroupilha/RS (1);
- Entidades Sindicais: SENASEF (1). CONSEF (1);
- Ministérios: Ministério da Saúde - DF - PROFAE (1).
- Rede Federal: CEFET/Cuiabá (1), CEFET/Goiás (2), CEFET/Campos (1);
- Secretarias de Educação: DF (1)
- Universidades: PUC/MG - Escola de Serviço Social (1);
- Contribuições por escrito (3) - Secretaria do Estado do Trabalho e Promoção Social do Paraná (1); PROFAE/MS (1); SENAC/SC (1). Não se tratam de documentos pré-elaborados, mas de questões dirigidas à mesa como contribuição ao debate.

RELATO DOS DEPOIMENTOS (organizados segundo os quatro eixos propostos pelo Seminário)

1) Concepções

- Necessidade de ampliação da conceituação da qualidade social em educação profissional, introduzindo também outra referência - a educação inclusiva.
- A idéia de qualidade na educação profissional está impregnada do entendimento que a indústria tem de qualidade. Por muito tempo foi o setor produtivo que indicou o que é qualidade para a educação profissional. Qualidade seria então produzir conforme a necessidade do cliente ou qualidade seria adequação ao uso. O aluno é tratado então como um cliente. Isso precisa ser mudado e é a sociedade que tem que indicar os parâmetros de qualidade, para isso ela precisa ser ouvida. Vivemos numa sociedade desigual e a educação, em qualquer nível, precisa participar do processo de formação da cidadania.
- Pode-se dizer que a concepção de qualidade total e seus desdobramentos tomaram conta das escolas de educação profissional nos últimos anos. Faz-se hoje cursos aligeirados, modulares, respondendo às necessidades pontuais do mercado. Continua se ensinando ao aluno o modelo *fordista* de produção, continua se ensinando ao aluno a apertar os parafusos, sem se preocupar com outros aspectos da formação geral do homem, do cidadão. A educação profissional não pode ser refém do mercado, pois não se prepara o aluno para ser empregado, mas para atuar no mercado e na sociedade onde vive.
- A visão do último governo sobre educação profissional era a de formação para o mercado baseado na qualidade total. Precisa-se romper com essa visão e incorporar na concepção uma visão mais humanista, no lugar do mercado de trabalho, pensar no mundo do trabalho e ser crítico ao modelo tecnicista. E preciso dar o salto, na educação profissional, do modelo da qualidade total empresarial para o modelo da qualidade social. O novo modelo precisa ultrapassar o conflito entre aqueles que trabalham para o mundo empresarial e que têm a sua visão própria de educação profissional e aqueles que constituem o setor público. E preciso assumir concepções

sobre o mundo do trabalho, com qualidade social que seja mais comprometida com a realidade do nosso país.

- A educação profissional precisa incorporar na sua concepção a discussão da autonomia, da subjetividade e do trabalho. É necessário que o trabalhador se veja como sujeito do trabalho, é necessário que se valorize os saberes já construídos por esses trabalhadores; não se pode negar ou desconhecer a subjetividade dos trabalhadores. É importante fazer uma discussão mais profunda sobre a concepção de trabalho e conjugar todas essas reflexões.
- Pensar em qualidade social é também pensar em flexibilidade. Não se pode ter um padrão único de formação profissional para todo o Brasil, precisa-se respeitar as diversidades. Não se pode perder a concepção de flexibilidade construída nos currículos, os cursos de eletrotécnica do Rio de Janeiro e de Goiás são diferentes, respeitando, cada um, as suas especificidades. A organização em módulos também facilita uma formação mais eclética, abre as portas para que o aluno egresso retorne aos bancos da escola, fazendo uma especialização, aprofundando algum aspecto de sua formação.
- Pensar em uma política de educação profissional com qualidade social é pensar em educação profissional para quê? Educação profissional para quem? E o trabalho e o emprego como se relaciona com o atual debate?

2) Experiências

- Na experiência de formação sindical no nordeste a valorização que se dá aos saberes já construídos pelos trabalhadores leva os mesmos a se espantarem com o seu próprio saber: "eu não sabia que eu sabia".
- Na educação de jovens e adultos é necessário reconhecer o saber que o adulto já acumula e ter maior flexibilização na construção curricular. No Ceará, o Conselho Estadual de Educação deliberou que os estudos para os adultos com mais de 25 anos podem estar restritos às disciplinas de português, matemática e cultura geral. Considera-se que ler, escrever e contar são as habilidades necessárias para o adulto. Essas disciplinas devem estar coladas na formação do cidadão. A matemática tem que possibilitar ao aluno perceber se está sendo roubado em uma prestação ou não; a leitura precisa chegar a ponto do aluno entender um artigo de jornal cada vez com mais profundidade. Percebeu-se, nessa experiência, que quanto mais o aluno avançava com a leitura, mais reflexivo ele se torna e mais facilidade ele tem para lidar com as outras disciplinas e para ocupar seu lugar na sociedade. Através do EJA, no Ceará, incluiu-se o fundamento básico para a autonomia em leitura e escrita e em dois semestres pôde-se normatizar o currículo do jovem e do adulto. A flexibilidade é, então, necessária para se poder descobrir pistas e sair da situação de excludência.
- O QUALIFICART é um programa da Secretaria de Assistência Social da PMBH e contempla a formação profissional para populações vulnerabilizadas (portadores de necessidades especiais, menores infratores, chefes de famílias - mulheres e homens - em situação de desemprego). Trata-se de um programa de formação ampla: busca-se **formar** habilidades em termos profissionalizantes; ampliar a possibilidade de comunicação, aprofundamento da capacidade de leitura, escrita, enfim, da população atendida estar se inserindo de forma crítica na sociedade. O público-alvo para acompanhamento de uma pesquisa sobre formação profissional foi composto por

adolescentes e adultos com síndrome de down. Eles receberam uma formação específica para a área profissional como garçons e uma formação ampla que privilegiou de alguma forma a sua inserção na sociedade como um cidadão produtivo e um melhor entendimento da família no trato com a síndrome de down. Percebeu-se um avanço significativo no que se refere ao convívio familiar dos portadores da síndrome de down (deixando de ser tão protegidos pela família, que assumia vários encargos como se eles não fossem dar conta das tarefas), houve ganho também nas relações de vizinhança melhorando o tratamento dado ao portador da síndrome. O relato dessa experiência é no sentido de se perceber que na discussão de uma sociedade inclusiva, quando se fala em educação profissional com qualidade social, torna-se necessário pensar também na diversidade de situações que excluem determinados setores sociais.

O Ministro Paulo Renato, justificando a reforma da educação profissional, disse que as escolas técnicas federais estavam preparando os alunos para passarem no vestibular e esse não era o seu objetivo. Separou-se o ensino médio do técnico, mas numa escola em Goiás alunos que já haviam terminado o ensino médio há muito tempo, alunos de até 45 anos de idade, que voltavam e faziam só o curso técnico, também passavam no vestibular. Também vários alunos que já haviam terminado o ensino médio e tentado o vestibular várias vezes e não passavam. Depois esses alunos faziam o curso técnico (especificamente o técnico) e eles também estavam passando no vestibular. Assim, não é separando ensino médio do técnico que vai se impedir que o aluno faça o vestibular. Mesmo porque o vestibular é raciocínio e se você estimula o aluno a pensar, e é isso que esses cursos fazem, ele vai acabar passando no vestibular. Essa escola, além de estimular os alunos a pensar, educa-os para serem felizes, para terem uma melhor qualidade de vida, para se ter harmonia na família, na sua vida pessoal e no seu trabalho. Desenvolve-se o entendimento e a prática da ética, da lealdade, prepara-se os alunos para a vida e não somente para a inserção no mercado. O PROFAE visa a inclusão social de atendentes de enfermagem que já estão inseridos no mercado de trabalho. Dentre esses atendentes, 25% não têm escolarização do nível fundamental. como a enfermagem, em todos os níveis, é uma profissão regulamentada, e a exigência da escolarização faz parte dos requisitos para a regulamentação, vários desses profissionais exerciam sua profissão sem registro formal e, portanto, fora da lei. O PROFAE veio para alterar essa realidade, pois profissionais leigos atuando como atendentes de enfermagem colocam a vida das pessoas em risco. O PROFAE oferece a complementação do ensino fundamental para quem não o tem e a qualificação profissional para quem já conta com o ensino fundamental e médio. O PROFAE também atua na formação pedagógica dos docentes, inicialmente não se exigia que os docentes se submetessem a essa formação, mas hoje já é obrigatório. Existe também uma complementação da formação técnica preparando os profissionais para lidarem com equipamentos de tecnologia mais avançada, tão presentes hoje na área médica. O PROFAE buscou fortalecer as escolas técnicas do SUS com investimentos financeiros e técnicos. O financiamento para execução do PROFAE é internacional com a contrapartida do governo brasileiro. Há também um sistema de acompanhamento do mercado de trabalho e a certificação de competências. No que se refere às propostas de avaliação da qualidade do PROFAE realiza-se uma

avaliação de impacto no local de serviço do profissional qualificado. Existe também a avaliação para certificação de competências (adesão espontânea dos alunos) que consta de uma avaliação teórica e outra prática. A finalidade é avaliar a qualidade do curso realizado pelo PROF AE e também o aluno. Aquele aluno que necessita de uma recuperação é encaminhado para isso. A avaliação recai tanto nos aspectos teóricos quanto práticos relativos aos procedimentos básicos da enfermagem. O PROF AE se organiza como curso a distância para o enfermeiro que será docente nos cursos técnicos e também com aulas presenciais. O projeto está ligado ao MS e é desenvolvido sob a coordenação da FIOCRUZ e, nos estados, é executado via Universidades Federais. O PROF AE já formou 120.000 profissionais e um número semelhante a esse está em formação.

- No CEFET/Campos foi realizado um convênio com um curso supletivo para atender aqueles alunos que já estão no mercado de trabalho mas buscam algum aperfeiçoamento profissional através da realização de um curso técnico. Muitos desses alunos necessitam de complementação da educação básica. Existe também um convênio com a rede pública estadual e municipal. Através desse convênio, separa-se um número de vagas para que a rede pública selecione e encaminhe os alunos para o CEFET. Esses alunos devem ter pelo menos a 2ª série do ensino fundamental concluída e são encaminhados para os cursos técnicos.
- No Amapá não se tem a competição entre as escolas de educação profissional. Lá, conta-se com o CEPA, CRDS, Escola Graziela (PROF AE), Escolas Agrícolas. A seleção para o Centro de Educação Profissional se tornou um verdadeiro vestibular para entrada dos alunos. Adotou-se, então, além das provas escritas, que fazem uma primeira seleção e eliminam a maioria dos inscritos, um processo de entrevista para aqueles que vão participar da segunda etapa. Essa entrevista é realizada com uma equipe de professores e o seu objetivo é levantar a situação social do aluno. Esse aspecto contará posteriormente como quesito para a aprovação do aluno.
- Experiência de formação profissional realizada pelo Centro de Estudos Sindicais -CES em convênio com a Prefeitura Municipal de Santo André/SP, na área de construção civil. Cabe ao CES contratar a equipe técnica que vai atuar no programa de formação e a prefeitura entra com o espaço físico, equipamentos e fiscaliza o trabalho realizado. O primeiro programa desenvolvido é o PIQ - Programa Integrado de Qualificação. Esse programa possui três níveis - o primeiro voltado para jovens desempregados que não concluíram a 4ª série do ensino fundamental. um segundo nível está voltado para jovens que já possuem de 5ª à 8ª séries incompletas e um terceiro nível voltado para quem possui o fundamental completo ou o ensino médio incompleto. Para cada nível destes existe uma certificação. No PIQ atende-se também trabalhadores de 18 a 26 anos encaminhados pelo Observatório de Pesquisa de Santo André. Existe também um outro programa denominado de PEMTE - Programa Educacional para o Mundo do Trabalho - que atende jovens de 15 a 17 anos. Esse programa entende que o jovem nesta faixa etária deve permanecer na escola e ser preparado para o mundo do trabalho. Busca-se a inclusão do adolescente na escola e o desenvolvimento do seu senso crítico. Na preparação para o mundo do trabalho se desenvolvem atividades de informática, artes, pintura, grafite, marcenaria artesanal e temas ligados ao trabalho e à cidadania. Existe ainda o Projeto Vamos Construir que

oferece cursos livres na área de construção civil. Este projeto é desenvolvido em áreas que estão sendo urbanizadas, principalmente favelas, onde a comunidade recebe orientações, através da participação nos cursos, para construir sua própria moradia com conhecimentos específicos da área da construção civil.

- O Estado do Paraná, através do PLANFOR, tem desenvolvido ao longo dos últimos anos um projeto de qualificação profissional dos educadores infantis leigos, em parceria com as instituições de ensino superior públicas do estado. Tal projeto tem se revelado bastante inclusivo, uma vez que os trabalhadores em creches e lares infantis não possuem formação adequada para o exercício da atividade.

3) Problemas

- A rede federal de educação profissional sempre teve uma história de qualidade. Havia uma respeitabilidade tanto dos alunos quanto dos técnicos profissionais por estarem nestas escolas. Os problemas maiores vieram a partir da reforma da educação profissional promovida pelo governo FHC, pois se passou a conviver com um processo contínuo de desqualificação dessa rede. Precisa-se resgatar a qualidade do trabalho dos professores e dos alunos que se formam. O problema é que se adotou a idéia de educação empreendedora provocando uma desresponsabilização com a educação profissional na rede.
- Os CEFETs são um exemplo de qualidade reconhecidos inclusive no exterior. Não há nenhuma cabeça hoje nos CEFETs que defenda a extinção do ensino médio. O problema de diminuição dessa qualidade está na falta de recursos. Precisa-se injetar mais recurso na educação profissional.
- como discutir parâmetros e indicadores de qualidade se você tem R\$ 4,00 por mês, por aluno, para aplicar em manutenção de um laboratório e compra de equipamentos? A falta de verbas faz com que a qualidade caia. Este ano tem-se somente 60% da verba que se teve no ano passado. Eu não gostaria de jogar pelo ralo tudo o que foi construído até agora.
- A LDB alterou muito pouco a prática pedagógica da sala de aula. Muda-se a legislação, mas o cotidiano da sala de aula continua o mesmo. Parece que as universidades ainda não incorporaram na formação de professores a proposta de formar quadros para se trabalhar com a educação profissional.
- A reforma educacional proposta no governo anterior não se encontra totalmente implementada e testada para se pensar em uma nova reforma. Os Conselhos Estaduais só conseguiram elaborar as normas complementares em 2001. A Bahia encontra-se, ainda, no estágio de conscientizar os promotores da educação profissional sobre a reforma promovida no governo Fernando Henrique. O que vamos fazer agora com os processos para credenciar cursos, autorizar escolas? O que dizer para os mantenedores que foram obrigados a se reorganizar dentro das normas que o Conselho Estadual formulou baseadas na reforma anterior?

4) Propostas

- A política de educação profissional para o país não pode partir das experiências específicas dos CEFETs. Estes não representam a totalidade da educação profissional brasileira, pelo contrário, a abrangência do número de suas matrículas em comparação

com a demanda é muito pequena, além de atingir prioritariamente programas de formação para a área industrial. Os CEFETs, em que pese a sua inegável importância na educação profissional e tecnológica, não podem ter a prerrogativa de decidir os destinos da educação profissional. Há que se criar canais de participação e de peso para se ouvir outras áreas como: associações livres, sindicatos, Sistema S, secretarias estaduais de educação e do trabalho e outros. Precisa-se também buscar as parcerias necessárias, como, por exemplo, envolver mais a área do trabalho.

- Criação de grupos de trabalho, promovendo maior discussão com a sociedade, incluindo aí os empresários, distinguindo indicadores sociais e indicadores de qualidade total.
- A educação profissional precisa dialogar urgentemente com vários setores. Inicialmente, este diálogo precisa acontecer dentro do próprio MEC entre educação profissional e ensino médio. É necessário construir uma política de equilíbrio entre a divisão de recursos. Outro diálogo necessário é entre a educação profissional e o ensino fundamental, se este nível de ensino não resolver os seus problemas, estes vão sempre resvalar na educação profissional. Outro diálogo fundamental de se estabelecer é com a universidade, tanto na graduação quanto na pós-graduação, na graduação é preciso que os estudantes sejam preparados para atuar na educação profissional e na pós-graduação é necessário que a educação profissional esteja mais presente nos objetos de pesquisa estudados. Outro diálogo necessário é com o mundo empresarial, trazer esses empresários para dentro das escolas, mostrar o que se faz e porque se faz, ouvir os seus interesses, negociar, atender necessidades das indústrias na capacidade que as escolas técnicas têm de produzir tecnologia (a elaboração de software, por exemplo).
- Não se pode isolar o mercado de trabalho nem tê-lo somente como referência para se organizar os cursos de educação profissional. Entender o mercado não é só ouvir os empresários e também não é só verificar a sua demanda, mas abrir espaço para a participação da sociedade. É necessário criar fóruns para que essa participação se concretize.
- Para se pensar em qualidade social torna-se necessário ter propostas que incluam as condições de trabalho dos professores e dos técnico-administrativos da rede (no caso, a federal) e resgatar a idéia da educação integrada (ensino médio e educação profissional).
- Proposições de metodologias mais participativas nas escolas, ampliando a relação dos alunos com o mundo do trabalho, ressignificando a relação professor/aluno e partindo para a capacitação urgente dos professores.
- A política de educação profissional com qualidade social não pode perder de vista a proposição de questões relacionadas ao acesso do aluno como também aquelas relacionadas a sua permanência na escola.
- A nova legislação precisa prever o que se chama hoje de *inclusão social*. Pela legislação de hoje não se pode privilegiar um determinado grupo social por ele ocupar um lugar mais baixo na estratificação social.
- É necessário atualizar a legislação da educação profissional como um todo, por exemplo, a legislação da educação profissional para o setor agrícola é de 1945. Precisa-se também pensar em elaborar uma lei orgânica da educação profissional.

- A legislação, se sofrer modificações, precisa pensar nos estudantes que não conseguem ter acesso às escolas técnicas (não passam no exame de seleção). Muitos deles cursam o nível médio regular, mas não desistiram de fazer um curso técnico. O curso sequencial é uma forma de atender a esses estudantes.
- O ensino médio e o ensino fundamental é que dão uma formação geral e preparam para o mundo do trabalho. O ensino técnico é uma especialização, não se pode voltar com uma legislação que integre esses dois níveis.
- O MEC/PROEP precisa construir uma base de dados confiável sobre educação profissional. Não se tem isso e esses dados são fundamentais quando se pensa em construir uma política de educação profissional. Esses dados devem ser disponibilizados para todos que trabalham com a educação profissional.
- Precisa-se definir índices de evasão, aprovação, inserção no mundo do trabalho, ou seja, resultados quantitativos e qualitativos da aprendizagem que é o maior compromisso da escola.
- um dos indicadores do atendimento social é o curso noturno. É preciso pensar na ampliação de vagas tanto no nível técnico quanto no tecnológico, no horário noturno.
- Incluir, nas próximas discussões, a perspectiva do primeiro emprego para o jovem e também a questão do emprego para aquele, não tão jovem, mas que se encontra na condição de desempregado e que busca um curso profissionalizante.
- Valorizar a educação de jovens e adultos e a educação profissional num mesmo patamar. Proposição de matrículas conjuntas como mecanismo de inclusão social.
- O documento-base utiliza a terminologia nível básico é preciso rever essa nomenclatura, pois ela está confusa e descolada do grau de instrução.

Observação: Neste GT a mesa não recebeu nenhum documento pré-formulado.

O seminário foi concebido com a seguinte estrutura e dinâmica:

Dia 16 de junho / segunda-feira

12h às 15h30 - Credenciamento

16h - Abertura Oficial pelo Ministro de Estado da Educação, Cristovam Buarque
Conferência "Educação Profissional e Projeto de Desenvolvimento Nacional", por Carlos Lessa - Presidente do BNDES.

20h - Lançamento de livros

- Educação Profissional no Brasil - Silvia Maria Manfredi - Editora Cortez

- A Desescolarização da Escola: Impactos da Reforma da Educação Profissional (período 1995 a 2002) - Domingos Leite uma Filho

- Educação e Formação Profissional: Trabalho e Tempo Livro - Olgamir Francisco de Carvalho - Publicação da UNICAMP

Dia 17 de junho / terça-feira

8h30 às 12h

Sessões de Grupos de Trabalho

GT-1 - A educação profissional como política pública

Coordenadora: Zuleide Araújo Teixeira

Relator: Olgamir Francisco de Carvalho

Educação Profissional como direito social

Educação Profissional e demandas do desenvolvimento nacional, social, científico e tecnológico

Participação da Educação Profissional no desenvolvimento das demais políticas públicas (Trabalho, Saúde, etc)

Educação Profissional no Plano Nacional de Educação e nos Planos Estaduais e Municipais de Educação

GT-2 - Competências e responsabilidades pela Educação Profissional

Coordenadora: Iracy Silva Picanço

Relatora: Mirian Grispun

Papel do Governo Federal, Estados, Distrito Federal e Municípios

Papel das entidades privadas, filantrópicas e comunitárias

GT-3 - Gestão democrática da Educação Profissional

Coordenadora: Dalila Andrade Oliveira

Relatora: Savana Diniz

Modelos de gestão democrática da Educação Profissional

Autonomia didático-pedagógica, administrativa e financeira das instituições de Educação Profissional

Negociação da formulação e da implementação da Educação Profissional

Fortalecimento da gestão da Educação Profissional

GT-4 - Expansão e democratização da Educação Profissional

Coordenador: Domingos Leite Lima Filho *Relator:* Remi

Castioni

Prioridades de investimentos na Educação Profissional

Distribuição regional da expansão da Educação Profissional

Educação Profissional do Campo e Educação Indígena

Sustentabilidade financeira dos projetos de Educação Profissional

Política de gratuidade em Educação Profissional

GT-5 - Fontes e gestão do financiamento da Educação Profissional

Coordenador: Gabriel Grabowski

Relator: Altair Garcia

Contribuições das fontes de financiamento: Fundo de Amparo ao Trabalhador, recursos provenientes das deduções sobre a folha de pagamentos, investimentos empresariais

Descontinuidades, desperdícios e superposições do financiamento para a Educação Profissional

Cortes, contingenciamentos e atrasos no repasse dos recursos públicos para a Educação Profissional

Vantagens e desvantagens das iniciativas de financiamento baseadas em parcerias

Perspectivas para fontes adicionais de financiamento da educação profissional

Incentivos fiscais para os investimentos em educação profissional

Proposta de criação de um Fundo para o Desenvolvimento da Educação Profissional (FUNDEP)

Diretrizes para as políticas de aplicação dos recursos para a Educação Profissional

Controle fiscal e social dos recursos empregados na educação profissional

14h às 17h30

GT-6 - Estrutura e organização da Educação Profissional: sistema ou rede?

Coordenador: Gaudêncio Frigotto

Relatora: Naira Lisboa

O dualismo estrutural educação geral x educação profissional e o Decreto 2208/97

Estruturação da Educação Profissional em Redes e sistemas semi-autônomos

Estruturação da Educação Profissional em níveis Básico, Técnico e Tecnológico

Estruturação da modalidade Aprendizagem

Unificação sistêmica da Educação Profissional

Política de integração das ações de Educação Profissional no nível dos Ministérios

Política de integração das ações de Educação Profissional entre os entes federados (Governo Federal, Estados, Distrito Federal e Municípios)

GT-7 - Princípios de organização curricular na Educação Profissional

Coordenador: André Malhão

Relator: Ronaldo Lima

Princípios de organização curricular na Educação Profissional (por disciplinas, por competências, diversidades, continuidades, flexibilidades, integração, autonomia, contextualização, concomitâncias interna e externa)

Diretrizes curriculares para a Educação Profissional

Perfis profissionais de cursos

Educação Profissional de jovens e adultos com necessidades de elevação da escolaridade

Estágios em Educação Profissional

GT-8 - Certificações educacionais e profissionais

Coordenador: Fernando Fidalgo *Relator:* Sebastião Lopes

Neto Vantagens e desvantagens das certificações Sistemas de certificação educacional e profissional Metodologias de certificação educacional e profissional Certificações por competências

GT-9 - Concepções pedagógicas em Educação Profissional

Coordenador: Ramon de Oliveira

Relatora: Sonia Maria Rummert

Pedagogia das competências

Pedagogia histórico-crítica, escola unitária e politecnia

Formas de aproximação da Educação Profissional ao mundo do trabalho

Enfoques de classe, gênero, etnia, etc

GT-10 Inovações pedagógicas em Educação Profissional

Coordenadora: Silvia Manfredi

Relator: Jarbas Novelino Barato

Caráter inovador em ofertas de Educação Profissional

Experimentação e difusão de novas metodologias em Educação Profissional

Uso de tecnologias da informação na Educação Profissional

Uso de tecnologias de educação a distância na Educação Profissional

Dia 18 de junho / quarta-feira

8h30 às 12h

GT-11 - Formação dos profissionais da Educação Profissional

Coordenadora: Eloisa Helena Santos

Relatora: Nanci Stanki

Necessidades de formação dos profissionais docentes, gestores e pessoal de apoio técnico-

administrativo da Educação Profissional

Possibilidades e limites dos programas e iniciativas de formação já existentes

Formação em serviço e ao longo da vida profissional dos profissionais da Educação Profissional

Perspectivas da profissionalização dos profissionais da educação profissional: carreira, remuneração e reconhecimento social

GT-12 - Proposta de Licenciaturas Especiais para a Educação Profissional

Coordenadora: Maria Rita Salles Neto

Relatora: Roselane Fátima Campos

Experiências já existentes

Especificidades de uma proposta de Licenciaturas Especiais para a Educação Profissional

Criação de Centros de Referência para a formação de professores para a Educação Profissional

GT-13- Metodologias e resultados das pesquisas de acompanhamento dos egressos da educação profissional

Coordenadora: Neise Deluiz

Relator: Claudio Dedecca

Metodologias em utilização para o acompanhamento de egressos

Participação dos agentes de integração entre mundo do trabalho e sistema educacional no acompanhamento dos egressos

Criação de observatórios permanentes de situações de emprego e de formação

GT-14 - Metodologias e resultados de avaliações institucionais em educação profissional

Coordenadora: Carmen Sylvia

Relatora: Eneida Shiroma

Avaliação das experiências de avaliação das políticas e programas de Educação Profissional

Participação da sociedade civil organizada na avaliação dos programas e políticas de educação profissional

GT-15 - Parâmetros e indicadores de educação profissional com qualidade social

Coordenadora: Antonia Aranha

Relatora: Adriana Duarte

Importância dos parâmetros e indicadores para diagnósticos e planejamento da Educação Profissional

Conceito de qualidade social em Educação Profissional

Dia 18 de junho / quarta-feira

14h

Encerramento

RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

ABET - Associação Brasileira de Ensino Técnico Industrial

ABRASSA - Associação Brasileira Profissionalizante Cultural e de Preservação do Meio Ambiente

Abril Educação

Ação Comunitária Paróquia Jd. Coloquial - CPA

AECOFABA - Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia

Agência do Trabalho do Estado de Pernambuco Agência Nacional de Águas

AGPTEA - Associação Gaúcha dos Professores Técnicos de Ensino Agrícola ANDES -

Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior AQUAMAR-

Associação de Aquicultores de Monte Aprazível ARQSOL Arquitetura e Tecnologia

Ltda Associação Brasileira de Educação Associação Cristã de Moços Associação de Pais e Amigos do DF Associação dos Pais e Amigos de SP Associação Nacional de Faculdades

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPINA - Cooperação e Apoio a Projetos de Inspiração Alternativa CDT -

Centro de Desenvolvimento de Tecnologia

CEDAF - UFV - Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal CEDETEM

- Centro de Desenvolvimento Tecnológico Madeira e Mobiliário CEETEPS - Centro

Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza CEFORES - FMTM - Centro de

Formação Especial em Saúde da Faculdade de

Medicina do Triângulo Mineiro CENET / BEPREM - Centro de Educação para o Trabalho / Beneficência

da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte CENTEC - Centro de Formação, Desenvolvimento e Aplicação de Metodologia de

Treinamento em Tecnologia de Ponta Centro Cenecista de Educação

Profissional Centro de Educação, Estudos e Pesquisas Centro de

Educação para o Trabalho de Ceilândia Centro de Educação Profissional

de Anápolis - CEPA Centro de Educação Profissional de Ceilândia Centro

de Educação Profissional de Indaiatuba Centro de Educação Profissional

do Amapá Centro de Educação Profissional do SindSaúde de Ribeirão

Preto Centro de Educação Profissional Sebastião Siqueira Centro de

Educação Profissionalizante FTG Centro de Educação Tecnológica Carlos

Drummond de Andrade Centro de Educação Tecnológica das Américas

Centro de Educação Tecnológica Flamingo

Centro de Educação Tecnológica de Timóteo
Centro de Educação Tecnológica do Comércio
Centro de Educação Tecnológica Itabirito
Centro de Educação Tecnológica MSD Escola Aberta
Centro de Educação Tecnológica Professor Luiz Rosa
Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
Centro de Estudos Sindicais
Centro de Formação Profissional Bezerra de Araújo
Centro de Referência para o Desenvolvimento
Centro de Serviços Educacionais do Pará - CESEP
Centro de Trabalho e Cultura
Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia - UNED Barreiras
Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba
Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas
Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas - UNED Palmeira dos Índios
Centro Federal de Educação Tecnológica de Araxá
Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí
Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos
Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá
Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás - Uned Jataí
Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - Uned Divinópolis
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - Uned Leopoldina
Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas
Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina
Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis/RJ
Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba
Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde
Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima
Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - Unidade São José
Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo
Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo - Uned Cubatão
Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul
Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe
Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba
Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutai
Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas

Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo - UNED Serra
Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
Centro Federal de Educação Tecnológica do Mato Grosso
Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná - Medianeira
Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná - Unidade de Cornelio Procopio
Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí
Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí - Uned Floriano
Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul
Centro Formador de Pessoal p/ Serviços de Saúde
Centro Formador de Recursos Humanos para Saúde
Centro Formador de Recursos Humanos para a Saúde - CEFOR - MS
Centro Guaçuano de Educação Profissional
Centro Integrado de Ensino
Centro Tecnológico de Brasília
Centro Universitário de Brasília - Uniceub
Centro Universitário Vila Velha
Centro Voluntário do DF
CEP- Colégio Agrícola de Brasília
CEPROCAMP - Centro de Educação Profissional de Campinas
Ceprosind/ Sindicato da Saúde
CEPROSUL - Centro de Educação Profissional do Sul de Minas
CETEB - Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CIEE - Centro de Integração Empresa Escola
CIEE - Centro de Integração Empresa Escola do Espírito Santo
CNEC - Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
Colégio Agrícola de Brasília
Colégio Agrícola de Camboriú
Colégio Agrícola de Frederico Westphalen
Colégio Agrícola Santa Maria
Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira
Colégio Experimental Integrado
Colégio Múltiplo Ltda
Colégio Técnico Agrícola
Colégio Técnico da Universidade Federal de Juiz de Fora
Colégio Técnico Industrial de Guaratinguetá UNESP
Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
Colégio Técnico UFMG
Comitê para a Democratização da Informática - CDISP
CONDAF - Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais

CONDETUF - Conselho de Diretores Técnicos das Universidades Federais
CONDSEF - Confederação Nacional dos Trabalhadores do Serviço Público Federal
Conselho de Educação do Ceará
Conselho de Educação do Distrito Federal
Conselho Estadual de Educação da Bahia
Conselho Estadual de Educação de Goiás
Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso
Conselho Estadual de Educação do Paraná
Conselho Estadual de Educação do Piauí
Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro
Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
Conselho Estadual de Educação do Trabalho de Goiás
Conselho Federal de Biologia
Conselho Estadual de Educação de Tocantins
Conselho Nacional de Educação
Conselho Estadual de Educação de Goiás
Consultoria em Medicina de Segurança
CONTAG - Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura
CPA - Centro de Profissionalização do Adolescente
CRDS / SEED - Coordenações Regionais de Educação / Secretaria de Educação a Distância
CREA - Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia do Rio Grande do Sul
CUT - Confederação Nacional dos Metalúrgicos
DCB / DF - Denominações Comuns Brasileiras
Direção PCB-DF
Editora Nova Geração
Embaixada da Alemanha
Empresa Brasileira de Negócios e Consultoria
Escola Agrícola de Jundiá - UFRN
Escola Agrotécnica Federal de Alegre
Escola Agrotécnica Federal de Araguatins
Escola Agrotécnica Federal de Barreiros
Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim
Escola Agrotécnica Federal de Cáceres
Escola Agrotécnica Federal de Catu
Escola Agrotécnica Federal de Ceres
Escola Agrotécnica Federal de Codó
Escola Agrotécnica Federal de Colatina
Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste
Escola Agrotécnica Federal de Crato
Escola Agrotécnica Federal de Iguatu
Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes
Escola Agrotécnica Federal de Machado
Escola Agrotécnica Federal de Manaus
Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho

Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul
Escola Agrotécnica Federal de Salinas
Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês
Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa - ES
Escola Agrotécnica Federal de Santo Antônio
Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão
Escola Agrotécnica Federal de Sao Gabriel da Cachoeira
Escola Agrotécnica Federal de Sao Luis
Escola Agrotécnica Federal de Satuba
Escola Agrotécnica Federal de Sombrio
Escola Agrotécnica Federal de Souza
Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia
Escola de Educação Profissional de Farroupilha
Escola de Enfermagem da UFMG
Escola de Enfermagem de Natal
Escola de Enfermagem Nossa Senhora das Graças
Escola de Formação de Trabalhadores em Informática
Escola de Música da Universidade Federal do Pará
Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Escola de Música de Brasília
Escola de Música Villa-Lobos
Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul
Escola de Trabalho e Produção do Pará
Escola do Teatro Bolshoi no Brasil
Escola Estadual Graziela Reis de Souza
Escola Nacional de Saúde Pública / FIOCRUZ
Escola Nossa Senhora do Carmo
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio / FIOCRUZ
Escola Sindical SP-CUT
Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná
Escola Técnica de Brasília
Escola Técnica de Eletrônica Francisco M. da Costa
Escola Técnica de Enfermagem Maria Leticia Botelho
Escola Técnica de Saúde - Universidade Federal de Uberlândia
Escola Técnica de Saúde de Blumenau
Escola Técnica de Saúde de Brasília
Escola Técnica de Saúde de UFPB
Escola Técnica de Saúde do Distrito Federal
Escola Técnica em Eletrônica Francisco Moreira da Costa
Escola Técnica Estadual Prof- Agamenon Magalhães
Escola Técnica Federal de Palmas
Escola Técnica de Saúde da Unimontes
FACEB - Fundação de Assistência dos Empregados da CEB

Faculdade Cenecista de Brasília
Faculdade da Terra de Brasília
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Informática e Administração
Faculdade do Guarujá
Faculdade e Colégio João Paulo I
Faculdade Editora Nacional
Faculdade Educação Ciência e Artes Dom Bosco
Faculdade Senac de Turismo e Hotelaria de São Paulo
FAMA Faculdade
Fasubra sindical
Federação da Apes do Estado de MG
Federação das Indústrias do Estado do Tocantins
Federação Transportes - Conselho Estadual de Trabalho e Emprego
FENABRAVE - Federação Nacional da Distribuição de Veículos Automotores
FIOCRUZ
Força Sindical
FUNASA
Fundação Bahiana de Engenharia
Fundação Bradesco
Fundação Cerrado
Fundação Cesgranrio
Fundação Comunitária Educacional e Cultural de Pat.
Fundação de Apoio a UFRGS - Profae
Fundação de Asseio e Conservação do Paraná
Fundação de Educação Profissional Vale do Rio Caí
Fundação Educacional de Toledo - FU NET
Fundação Educacional do Baixo São Francisco
Fundação Educacional e Assistencial de Fraiburgo
Fundação Educacional Tancredo Neves
Fundação Educacional Unificada Campo Grandense FEUC / RIO
Fundação Educacional, Cultural e Tecnológica do Paraná
Fundação Educacional Dr. Hildo Garcia
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
Fundação Escola Técnica Liberato S. V. da Cunha
Fundação Esperança
Fundação Florestan Fernandes
Fundação Getúlio Vargas-SP
Fundação Guapiaquense de Tecnologia e Desenvolvimento
Fundação Hospitalar do DF
Fundação Indaiatubana de Educação e Cultura -FIEC
Fundação Municipal de Ensino de Piracicaba
Fundação Municipal para Educação Comunitária

Fundação Nacional de Saúde
Fundação Oswaldo Cruz
Fundação Pão dos Pobres
Fundação Roberto Marinho
Fundação Universidade Estadual do Ceará
Fundação Vale do Rio Turvo para o Desenvolvimento Sustentável
Fundescola
FUNTEC/RO - Fundação Educacional, Tecnológica e Cultural
FUVS - Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí / Universidade do Vale
do Sapucaí - Unidade - Colégio João Paulo II
Gabinete Senador Eurípedes Camargo IBTA S.A -
Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada
IDECA - Instituto de Desenvolvimento Educacional, Cultural e de Ação Comunitária IDER -
Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Energias Renováveis INEC - Instituto Navarro
de Educação e Cultura INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas INEPRO -
Instituto de Ensino Profissionalizante Instituto Tecnológico Diocesano Sto Amaro
Instituição Várzea Grande de Educação Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada
Instituto Compacto de Ensino Superior e Pesquisa Instituto de Ensino Superior Camões
Instituto de Hospitalidade Instituto de Tecnologia da Amazônia Instituto Educere Instituto
Integrar
Instituto Navarro de Educação e Cultura
Instituto Paulista de Ensino e Pesquisa IPEP
Instituto Senac-DN
Instituto Superior de Educação de Brasília INTEP -
Instituto Tecnológico de Estudos e Pesquisas IREP -
Instituto Radial de Ensino e Pesquisa
LAPPLANE - Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional - UNICAMP
Legião da Boa Vontade MATERDEI Administração Hospitalar LTDA Ministério
Assistência e Promoção Social Ministério da Ciência e Tecnologia Ministério da Educação
Ministério da Justiça Ministério da Saúde Ministério da Saúde - PROFABE - Projeto de
Profissionalização dos Trabalhadores da
Área de Enfermagem Ministério
das Relações Exteriores Ministerio do
Trabalho e Emprego

MM Inforter - Cursos Tecnológicos
Núcleo Estadual de Educação Jacarezinho
P&P Programa Assessoria e Treinamento S/C Ltda
PCB
Pontifícia Universidade Católica
Prefeitura do Município de Diadema
Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
Prefeitura Municipal de Campinas
Prefeitura Municipal de João Neiva
Prefeitura Municipal de Santo André
Previda - Programa de Prevenção, Educação e Vida - Prefeitura Municipal de Blumenau
PROEDUC PROJETOS - Programa de Educação para a Competitividade
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
S&S Soluções em Sistemas S/C Ltda
Sapiência Consultoria Assessora e Eventos LTDA
Secretaria Ciência, Tecnologia e Educação Superior
Secretaria da Educação Básica do Ceará
Secretaria de Ciência e Tecnologia e Educação Superior
Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás
Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará
Secretaria de Desenvolvimento Econômico
Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação
Secretaria de Educação da Paraíba
Secretaria de Educação da Prefeitura de Recife
Secretaria de Educação de Guarulhos
Secretaria de Educação DF
Secretaria de Educação do Acre
Secretaria de Educação do Amapá - Centro de Educação profissional
Secretaria de Educação do Amazonas
Secretaria de Educação do Estado de Goiás
Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
Secretaria de Educação e Cultura
Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba - COEP
Secretaria de Educação e Cultura do Tocantins
Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação
Secretaria de Emprego e Relações do Trabalho do MTE
Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul
Secretaria de Estado da Educação de SP
Secretaria de Estado da Educação do DF
Secretaria de Estado da Educação do Paraná
Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte
Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Goiás
Secretaria de Estado de Educação de Goiás

Secretaria de Estado de Educação do Paraná
Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso
Secretaria Estadual de Educação Profissional
Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará
SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do DF
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Goiás
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Minas Gerais
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Pernambuco
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Roraima
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Distrito Federal
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio de Janeiro
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Sul
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Rio Grande do Sul
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
Seres Serviços Educacionais
SESC - Serviço Social do Comércio
SESI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEST SENAT - Serviço Social e de Aprendizagem ao trabalhador / Serviço Social
do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte SINASEFE -
Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Básica e Profissional SINASEFE - Sindicato
Nacional dos Servidores da Educação Básica e Profissional - CEFET SC SINASEFE - Sindicato
Nacional dos Servidores da Educação Básica e Profissional -Seção Sergipe
Sindicato dos Técnicos Industriais de São Paulo Sindicato dos Tecnólogos de
São Paulo Sindicato dos Tecnólogos do Estado de Mato Grosso do Sul
Sindicato Nacional Trabalho, Pesquisa e Desenvolvimento Agropecuário
Sindsaúde de Ribeirão Preto SINTEC GO - Secretaria de Estado da Indústria,
do Comércio, da Ciência e da
Tecnologia de Goiás SINTEC RS - Secretaria de Estado da Indústria, do
Comércio, da Ciência e da
Tecnologia do Rio Grande do Sul SINTEC SP - Secretaria de Estado da
Indústria, do Comércio, da Ciência e da
Tecnologia de São Paulo Social
Democracia Sindical Sociedade de Ensino
Superior Estácio de Sá Triunfus
Organizacional S/C Ltda TV Globo Ltda
UBES - União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UEG - Universidade Estadual de Goiás UERJ -
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFF - Colégio Agrícola Nilo Peçanha
UFMG - Colégio Técnico
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UMC - Universidade de Mogi das Cruzes
UnB - Universidade de Brasília
UNEB/AECOFABA - Universidade do Estado da Bahia / Associação das Escolas
das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia UNED - Unidade de
Ensino Descentralizada de Macaé UNEFAB - União Nacional das Escolas e
Famílias Agrícolas do Brasil UNESCO
UNIRIO - Universidade do Rio de Janeiro
UNITRABALHO Universidade Católica de
Brasília Universidade de São Paulo
Universidade Estácio de Sá
Universidade Estadual de Londrina - Colégio Estadual José A. Aragão
Universidade Estadual do Ceará Universidade Federal da Bahia Universidade
Federal de Juiz de Fora Universidade Federal de Santa Catarina Universidade
Federal de Viçosa Universidade Federal do Maranhão Universidade Federal
do Pará Universidade Federal do Pará - Escola de Música Universidade
Federal Fluminense Universidade Paranense UNP - Universidade Potiguar
Via Soluções Integradas
Vitae Apoio a Cultura e Educação e Promoção Social
VIVO Centro-Oeste

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Média e Tecnológica
Programa de Expansão da Educação Profissional

Esplanada dos Ministérios, Bl L - 4º Andar
70047-900 -Brasília /DF

semtec@mec.gov.br
www.mec.gov.br/semtec

Diretoria de Educação Profissional (61)
410-8777



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
MÉDIA E TECNOLÓGICA

MINISTÉRIO
DA EDUCAÇÃO



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)