Anais e Deliberações

I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

2006

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Direitos autorais reservados: © **2007 Ministério da Educação**

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte

Tiragem: 5.000 exemplares

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Comissão Executiva da I Confetec

Esplanada dos Ministérios, bloco L, 4º andar, Sede
Sala 107 - Cep.: 70047-900 – Brasília/DF

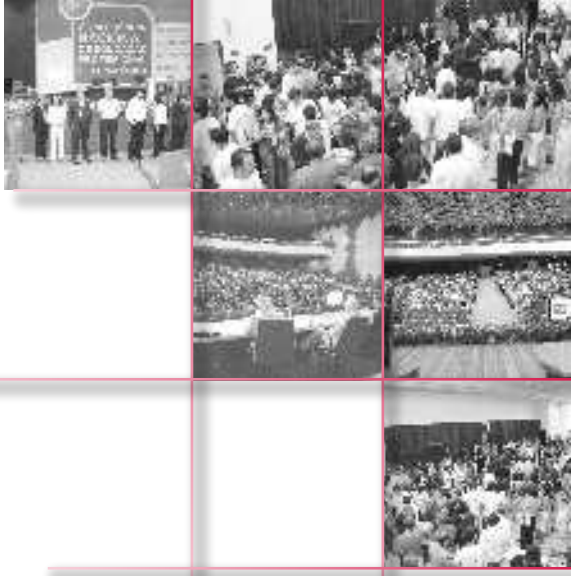
Tel: (61) 2104-8646

confetec@mec.gov.br - www.mec.gov.br

Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (1. : 2006 : Brasília).
Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica . - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. 2007.
380 p. : il.

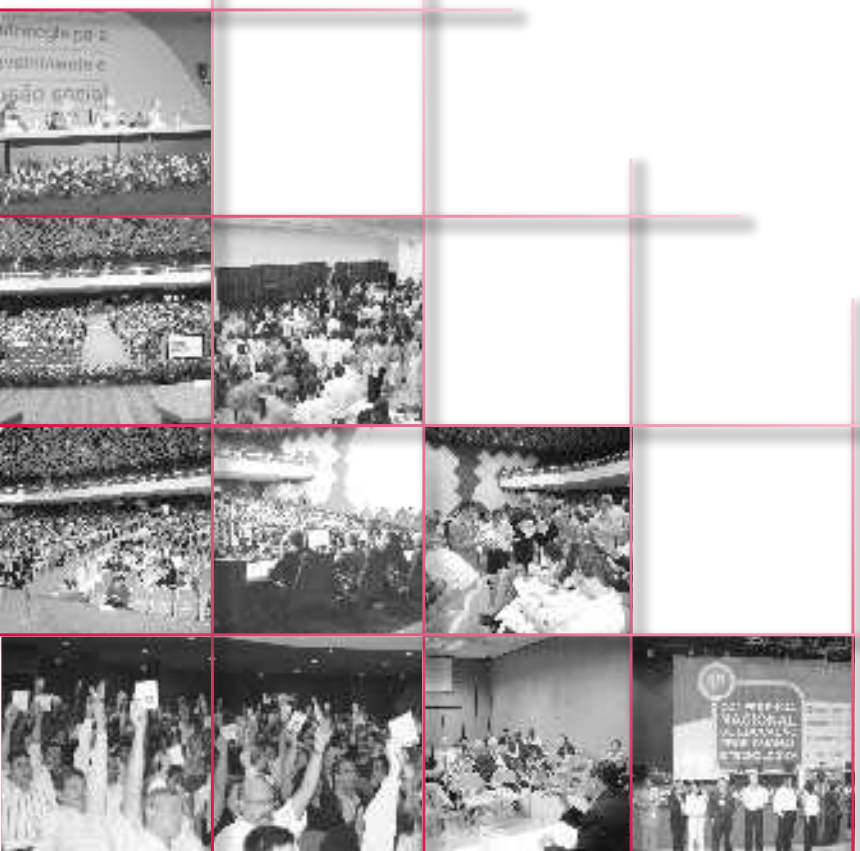
1. Educação profissional. 2. Educação tecnológica. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica II. Título.

CDU 377



Anais e Deliberações

I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



1ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social

Sumário

Introdução 7

Plenária de Abertura 9

Discursos: Fernando Haddad 11
Eliezer Moreira Pacheco 15
Edna Corrêa Batistoti 19
Thiago Franco Batista de Oliveira 21
Luiz Augusto Caldas Pereira 23

Eixo Temático I - O Papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social 27

Discursos: Eliezer Moreira Pacheco 29
Fernando Haddad 31
José Pastore 41
Francisco Ariosto Holanda 47

Eixo Temático II - Financiamento da Educação Profissional e Tecnológica Manutenção e Expansão 53

Discursos: Getúlio Marques Ferreira 55
Gabriel Gabrowski 57
Nacim Walter Chieco 81
Remígio Todeschini 85
Paulo Paim 89

Eixo Temático III - A Organização institucional e papel das Instâncias de governo e da sociedade civil 95

Discursos: Moisés Domingos Sobrinho 97
Antônio Almerico Biondi 98
Carlos Artexes Simões 117
Pedro Pontual 123
Ricardo Henriques 125

Eixo Temático IV - Estratégias operacionais de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica 133

1. Sistema de Gestão
Artigos: Lucília Regina de Souza Machado 135
Almério Melquiades de Araújo 145
Luiz Augusto Caldas Pereira 149

2. Proposta Pedagógica
Discursos: Dante Henrique Moura 157
Silvia Manfredi 168
Léa Viveiros de Castro 175
Thimoty Denis Ireland 179

3. Educação a Distância
Artigos: Ronaldo Mota 185
Joana D'Arc Vieira Botini 193
Alípio Leal Santos Neto 197

4. Formação e Valorização dos Profissionais de Educação Profissional e Tecnológica
Artigos: Juçara Maria Dutra Vieira 205
Carmen Sylvia Vidigal Moraes 213
Maria Ciavatta Franco 219

Eixo V - A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da educação básica 239

Discursos: Jaqueline Moll 241
Gaudêncio Frigotto 243
Lúcia Lodi 267
Sandra Regina de Oliveira Garcia 271
Francisco Dalchiavon 275

Mesa-Redonda - Democracia, Trabalho e Educação Profissional e Tecnológica 281

Discursos: Luiz Edmundo Vargas de Aguiar 283
Luis Antônio Cunha 285
Márcio Pochmann 291
Renato Janine Ribeiro 297

Plenária de Encerramento 303

Discursos: Pronunciamento do presidente
Luiz Inácio Lula da Silva 305

Deliberações e Moções 311

Introdução 313
Eixo I 315
Eixo II 319
Eixo III 325
Eixo IV 331
Eixo V 337
Moções 339

Anexos 347

Programação Oficial 347
Espaço Nilo Peçanha 351
Mostra Nacional de Educação Profissional e Tecnológica 355
Programação Cultural 356
Programação Internacional 357
Delegados da I Confetec 358
Conferências Estaduais 366
Portaria 368
Comisão Executiva 369
Gráficos 370
Lista de Siglas 371

Galeria de Fotos 375

"A I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada em novembro de 2006, em Brasília, representa um marco na história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Em quase cem anos de existência, esta é a primeira vez em que houve um amplo debate para definir uma política nacional para o segmento.

Os saltos contabilizados deste momento são muitos e com desdobramentos que, com certeza, marcarão a trajetória de resgate e fortalecimento da EPT.

A primeira conquista que podemos destacar é a abertura do diálogo entre os que atuam no setor. No decorrer de 2006, até culminar com o encontro nacional, aconteceram as Conferências Estaduais, realizadas nos vinte e seis estados e no Distrito Federal, com a participação de mais de dez mil pessoas, compreendendo representantes das redes estaduais, municipais, federais e privadas, organizações não-governamentais e sindicais, bem como educadores e estudantes, fato inédito por si só, porque nunca houvera uma troca tão ampla e diálogo tão profícuo entre esses atores. A segunda está materializada nesta publicação que o leitor tem em mãos. Aqui, estão as deliberações aprovadas por cerca de novecentos delegados que, durante quatro dias, estiveram em Brasília debatendo, questionando, aprofundando e, por fim, elaborando este documento histórico que se traduzirá nos avanços necessários, reinvidicados por tantos anos pela sociedade brasileira.

Sabemos que este documento não é um fim, mas representa o início de uma caminhada em que cada um tem papel fundamental e indispensável para a consolidação da política nacional em torno das questões essenciais para o desenvolvimento da EPT, compromisso que faz parte da agenda prioritária do Governo Federal, traduzida em ações tais como a expansão da Rede Federal, dos projetos de qualificação para os educadores e, o mais importante, da inclusão social de milhares de jovens e trabalhadores que estão à margem, não só do mundo do trabalho, mas também do efetivo direito à cidadania.

A todos aqueles que contribuíram para esse processo, o nosso muito obrigado, com a certeza de que continuaremos no firme propósito de que este documento se traduza em efetivas conquistas."

Eliezer Moreira Pacheco
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica

Plenária de Abertura
5 de novembro de 2006

Plenária de Abertura

Discursos:

Fernando Haddad	**11**
Eliezer Moreira Pacheco	**15**
Edna Corrêa Batistoti	**19**
Thiago Franco Batista de Oliveira	**21**
Luiz Augusto Caldas Pereira	**23**

Fernando Haddad
Ministro da Educação

"Boa noite a todos. Cumprimento o Ministro da Pesca, Altemir Gregolin, e, em seu nome, todos aqueles que participam do Governo Federal, secretários, autoridades, coordenadores e diretores presentes, a professora Edna Corrêa, presidente do Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica e em seu nome, os secretários de educação básica, profissional e tecnológica dos estados, bem como seus assessores. Cumprimento também a Deputada Federal Maria do Rosário, que representa a Comissão de Educação da Câmara, o representante do BID no Brasil, dr. Waldemar Wirsig e, em seu nome, os observadores internacionais, especialmente o Sr. Embaixador aqui presente, o Sr. Luiz Augusto Caldas, presidente do CONCEFET, os diretores das escolas técnicas federais, dos CEFETs e das escolas agrotécnicas. Estendo meus cumprimentos à professora Juçara Dutra, presidenta da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e em seu nome saúdo todos os trabalhadores presentes; ao presidente da UBES, União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, Tiago Franco, e a todos os estudantes presentes. Por fim, saúdo o Secretário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, Eliezer Pacheco, e toda sua equipe, que, com a ajuda do Fórum dos Dirigentes Estaduais, nos proporcionam este belo domingo, marco da história da educação brasileira, por ser a primeira conferência nacional do setor em todos os tempos.

Esta data é muito importante para o Ministério da Educação, porque iniciamos uma trajetória de discussão do tema da educação, no âmbito das conferências nacionais, começando pela educação profissional. A determinação do Presidente da República é que o ano de 2007 marque a conferência nacional da educação em geral, ou seja, uma conferência nacional que discuta a educação superior, a educação básica, a educação continuada, a alfabetização, a educação inclusiva, a educação especial e a educação profissional, valendo-se, evidentemente, dos resultados desta conferência. Isto é, a educação no seu conjunto, razão por que, além de ser uma conferência sobre a própria área em si, é uma espécie de laboratório que nos vai preparar para o grande evento atrás mencionado. Penso que é muito sintomático e significativo iniciar o debate sobre educação pela modalidade profissional e tecnológica.

Conforme o público tem acompanhado pela imprensa, temos defendido um posicionamento que convencionamos chamar de visão sistêmica da educação. Esta não prioriza determinadas etapas ou níveis educacionais isoladamente, mas pensa no conjunto da educação e o trata como etapas, modalidades e níveis que se reforçam mutuamente, e assim se estruturam, valendo-se da troca de experiências, o que favorecerá o engrandecimento e

o fortalecimento de todos. A educação profissional tem uma particularidade em relação às demais modalidades, etapas e níveis, porquanto é uma espécie de espinha dorsal do sistema, o qual o perpassa por inteiro, como uma espécie de correia de transmissão que permite à criança ou ao jovem, já aos onze, doze anos, a partir da quinta série, vislumbrar oportunidades profissionais, alcançar um novo horizonte que a educação básica, por si só, ou mesmo a educação superior, em alguma medida, não lhe pode oferecer.

A educação profissional cria essas conexões e estabelece, em primeiro lugar, o vínculo da escola com o mundo do trabalho e com o da produção; do conhecimento abstrato e da formação geral com a formação específica, com os ofícios, com as habilidades e competências que vão ajudar o jovem a se inserir no mundo do trabalho com muito mais dignidade. A educação profissional no nosso país, penso eu, nunca mereceu uma reflexão tão profunda como essa que se vai realizar nos próximos três dias; não porque não seja importante, mas porque, de alguma maneira ou por alguma razão, que não vale a pena especular, não tivemos a sabedoria de olhar para a educação profissional como olhamos hoje: uma grande oportunidade de conexão de coisas, hoje fragmentadas e apartadas, entre as quais não há um diálogo profícuo.

O que pretendemos com esta conferência, nos próximos três dias, é debater profundamente as teses a serem apresentadas; é abrir parênteses nas nossas convicções, não para abandoná-las, mas para submetê-las à crítica, confrontá-las com outras opiniões, para serem aperfeiçoadas e, eventualmente, até abandonadas, desde que em proveito de um projeto nacional da educação profissional que crie todas as relações com o ciclo educacional, indo da educação básica à pós-graduação. Temos que pensar no conjunto da educação profissional. É óbvio que isto vai passar pela discussão sobre financiamento e modalidades de oferta.

O professor Eliezer Pacheco citou algumas experiências do Governo Federal que vão ser discutidas no âmbito desta conferência, como é o caso do PROJOVEM, do PROEJA, do Escola de Fábrica, dentre outras iniciativas. Vamos ter a oportunidade de aprender com as experiências estaduais que estão em curso. Conhecê-las e, eventualmente, disseminar e apoiar financeiramente as boas experiências, dando-lhes visibilidade nacional, porque, nem sempre, um secretário de um estado conhece o que seu par, de outro estado, está fazendo e, regra geral, menos ainda o Governo Federal, que muitas vezes, por desconhecimento, e não por falta de recursos e vontade política, deixa de apoiar essas iniciativas e de torná-las políticas públicas nacionais.

Temos, portanto, excelente oportunidade de realizar um grande debate, sem partidarismos, sem preconceitos, sem dogmas, mas com espíritos livres, o que desejo a todos os delegados e delegadas, observadores e participantes motivados a contribuir com a construção dessa agenda. Não se perca de vista que a educação profissional não é um fim em si, mas algo que se insere num grande debate sobre a educação no nosso país.

De uma coisa estou absolutamente convicto: temos de dedicar boa parte da agenda da educação deste país ao tema educação profissional e tecnológica. Tenho igual convicção de que o resgate de um considerável contigente da nossa juventude, hoje fora da escola — refiro-me aos jovens de 15 a 17 anos que não estão matriculados nas escolas públicas do país; estamos falando de algo em torno de 1,8 a dois milhões de jovens — é uma tarefa da educação profissional, a ser desenvolvida pelas redes de formação inicial, de nível médio e de nível superior de todo o nosso sistema, o que vai exigir um grande esforço, tanto federal quanto estadual, para, depois de atrair essa juventude, acolhê-la nos bancos escolares. Temos de reconquistá-la, encontrar uma maneira de sensibilizá-la, apoiá-la, estimulá-la a voltar para a escola. Tenho certeza de que a educação profissional é o maior atrativo que lhe podemos oferecer.

Talvez tenhamos de ir além e pensar num programa de bolsas para custear alimentação e transporte para essa juventude. Talvez tenhamos de pensar num grande programa para levar a educação profissional também ao campo, onde boa parte dessa juventude está. Temos de contar com a educação profissional para enfrentar esse desafio. Não vejo outra solução para esse problema, o mais dramático que a educação enfrenta hoje,senão combater a evasão e a repetência geradoras da falta de perspectiva dessa juventude. Temos hoje uma oportunidade de ouro para refletir sobre a condição desse jovem, sem, no entanto, esquecer a condição do adulto trabalhador, tampouco a da criança que, já na segunda parte do ensino fundamental, pode dar os primeiros passos no caminho da educação profissional.

Penso que devemos centrar as nossas atenções nessa figura que se chama jovem brasileiro, que tem cor, que nós sabemos onde mora, que está alijado do processo educativo em geral, bem como do processo produtivo, e oferecer a ele uma nova perspectiva. Eu me darei por plenamente satisfeito se, na quarta-feira, nós já nos tivermos debruçado sobre as teses e encontrado um caminho para dialogar com essa juventude.

Esses são os desafios a serem enfrentados e nós, educadores, devemos oferecer nossa contribuição a esse debate, insistindo na tese de que desenvolvimento com eqüidade só se faz com educação de qualidade para todos. A educação profissional, sem dúvida nenhuma, é a coluna vertebral que vai garantir o equilíbrio dos sistemas de ensino rumo a esse grande projeto nacional.

A responsabilidade dos delegados e delegadas aqui presentes é, portanto, muito grande. Esta é a primeira conferência nacional na área da educação e, de certa forma, um grande laboratório para a conferência nacional do ano que vem, porquanto trata de um tema que, na minha opinião, estrutura praticamente todos os demais. O que será discutido aqui vai permear as discussões em todas as áreas da educação. Faço um apelo para que possamos enfrentar esse debate de espírito livre, sem dogmatismos, colocando de lado nossas arraigadas convicções, não com o objetivo de abandoná-las, repito, mas com o objetivo de ouvir o outro, de aprender com os demais que aqui estão e assim forjar uma grande agenda de educação profissional e tecnológica, destinada a nortear os debates que se vão suceder a partir deste grande evento.

Agradeço muito aos organizadores. Sei da participação de vários secretários estaduais para que este evento fosse possível. Agradeço a disposição de todos vocês de virem a Brasília num final de semana. Tenho certeza de que estão ansiosos pelos debates que se vão realizar a partir de amanhã. Desejo que tenham uma boa estada em Brasília. Contem com o apoio de todo o Ministério da Educação, que vai estar a postos, a serviço de todos, para que tenham três dias de trabalho prazeroso. Que possam realizar uma profícua conferência, produzir uma grande agenda voltada para a construção do futuro do país e também desfrutar momentos de lazer, quando o cronograma das atividades permitir".

"Sr. Ministro da Educação, Fernando Haddad, Sr. Altemir Gregolin, Ministro da Secretaria da Pesca e Agricultura, Henrique Paim, Secretário-Executivo do MEC, Luiz Caldas, representante do CONCEFET, representação do Fórum de Gestores Estaduais, Maria do Rosário, Deputada Federal, autoridades aqui presentes já mencionadas pelo protocolo, delegados e delegadas, observadores e observadoras, cidadãos e cidadãs.

Apenas uma semana atrás, mais de sessenta milhões de brasileiros disseram sim a um projeto de nação democrático, soberano e inclusivo, sob a liderança de um metalúrgico, torneiro mecânico chamado Luiz Inácio Lula da Silva. Do ponto de vista da cultura política de um país marcado pelo elitismo e pelo bacharelismo como o nosso, esse fato, por si mesmo, constitui-se uma extraordinária revolução cultural e política. Se falarmos de projeto de nação, temos de abordar a tecnologia e a inclusão social; temos, portanto, de falar em educação profissional e tecnológica e em protagonismo dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros.

Esta conferência, que hoje se inicia, insere-se nessa conjuntura extraordinária da nossa história em que desmoronam as últimas oligarquias e se abrem espaços para o mundo do trabalho, verdadeiro gerador das riquezas deste país. Para que isso se torne realidade, é necessário dar aos trabalhadores e trabalhadoras não apenas a qualificação profissional importante e necessária, mas também os instrumentos indispensáveis ao pleno exercício de sua cidadania.

Foram vinte e sete conferências estaduais com a participação maciça de todos os segmentos que fazem educação profissional e tecnológica em nosso país, compreendendo as redes federal, estaduais, municipais, comunitárias e privadas. Essas conferências produziram novecentas propostas que aqui serão debatidas e avaliadas pelos oitocentos delegados e cerca de dois mil e quinhentos participantes. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, na primeira gestão deste Governo, tem trabalhado construindo política de qualificação e expansão da educação profissional e tecnológica pública, em todo o território nacional. Partindo da relação entre escolarização e profissionalização em um contexto social em que cerca de setenta milhões de pessoas com dezoito anos ou mais não concluíram a educação básica, a SETEC/MEC tem proposto para o conjunto de suas ações a indissociabilidade entre a formação geral e profissional e a vinculação orgânica entre as políticas educativas para a educação profissional e tecnológica e os arranjos produtivos sociais e culturais nas diferentes regiões brasileiras. Em outras palavras, tem-se procurado articular educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento

econômico e social, a partir de uma dinâmica cujo objetivo principal é a inclusão de milhares de mulheres e homens que têm estado à margem da sociedade brasileira.

É nessa perspectiva que a SETEC/MEC tem implementado as suas políticas. A expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica abrange o Proeja, o Programa de Integração da Educação Profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, o ensino médio articulado à educação profissional nas modalidades integrada e concomitante, o catálogo dos cursos superiores de tecnologia, a formação de professores para educação profissional e tecnológica, a revisão e adequação da legislação no campo da educação profissional e tecnológica, a Escola de Fábrica e outras iniciativas. Em todas elas, o pressuposto organizador do trabalho tem sido o diálogo com o conjunto de atores sociais que fazem a educação laboral no Brasil, quais sejam: dirigentes, professores e técnicos das instituições federais de educação profissional e tecnológica, CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas, escolas vinculadas às universidades públicas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II. Os sistemas estaduais de educação, por meio do Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, do Sistema 'S', do Ministério do Trabalho e do Emprego, do Ministério da Ciência e Tecnologia, da Secretaria de Agricultura e Pesca e de outros ministérios e secretarias desenvolvem ações no campo da profissionalização.

Com o propósito de fomentar a educação profissional e tecnológica pública, de qualidade, e de construir uma cultura de formação profissional no âmbito das instituições, redes e sistemas educacionais do país, a SETEC/MEC propôs e organizou a I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, a CONFETEC, tendo, ao longo do ano de 2006, reunido nos Estados da Federação centenas de trabalhadores e dirigentes de instituições e redes de sistema para discussão e construção de proposições, cujos principais temas possam contribuir, no cenário nacional, para a consolidação e avanço da educação profissional e tecnológica.

Queremos, finalmente, agradecer aos três conselhos que congregam o conjunto da rede federal, CONCEFET, CONEAF, CONDETUF, e ao Fórum de Gestores das redes estaduais pelo extraordinário apoio à realização das conferências estaduais e desta conferência; à equipe da SETEC, pela competência e entusiasmo sempre demonstrados; ao Ministro Fernando Haddad, pela confiança e apoio em todos os momentos; ao Presidente Lula, que tem sido o grande defensor da educação profissional e tecnológica em nosso país, possibilitando a sua expansão e colocando-a no centro dos debates sobre o rumo

do Brasil. Finalmente, cumprimentamos todos aqueles que, anonimamente, contribuíram para a realização desta conferência, certo de que alcançará grande sucesso, permitindo que saiamos daqui com a definição de uma política, não para um governo, mas para o Estado Brasileiro. Sejam todos e todas muito bem-vindos. Viva a educação profissional e tecnológica! Viva a I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do nosso país."

"Boa noite, senhoras e senhores. Inicio cumprimentando o Exmo. Sr. Ministro da Educação, principalmente por entender que ele representa todos os segmentos da educação do Estado Brasileiro. Cumprimento também o professor Eliezer Pacheco e, em seu nome, toda a mesa e todos os participantes, porquanto represento aqui o setor público da educação profissional e tecnológica deste país. Manifesto minha acolhida a todos os delegados aqui presentes. Neste momento, estou aqui para representá-los, pois participamos de todas as conferências estaduais, da organização de cada uma delas e de todas as discussões, debate por debate. Por fim, cumprimento os colegas expositores que trazem à Mostra Nilo Peçanha professores e alunos para participarem deste evento com seus trabalhos, enfatizando assim a importância da inovação dos nossos processos educacionais.

Todos nós fazemos literalmente a educação profissional, como gestores, professores e educadores, acima de tudo. É este o motivo que nos reúne para discutir política de educação profissional e tecnológica para o nosso país.

A mensagem que formulamos neste momento é a de que estamos construindo uma parte da história profissional e tecnológica do Brasil, pois nos propomos discutir uma política pública nacional. Embora se trate de um debate iniciado há muito tempo, vamos nos ater à parte da história que está mais próxima de nós, ou seja, ao ano de 2003. Somamos como referência o primeiro debate ocorrido no Seminário Nacional de Educação Profissional, momentos em que discutimos concepções, experiências, problemas e propostas. Foi um momento rico que delineou muitas das ações deflagradas, inclusive as políticas e os programas que ora estão em prática no país.

Agora, três anos depois, estamos nós com a responsabilidade de incrementar e aprimorar o processo. Precisamos avançar agora. Por isso, nesta conferência, continuamos tratando do papel da educação profissional e tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão, financiamento, organização institucional nas instâncias de formação e valorização do professor e do profissional que atua nessa área. É com base na história construída que sedimentaremos a continuidade do processo. Sob este olhar, o Fórum, constituído pelos gestores de educação profissional das redes estaduais de ensino, que vêm tratando a educação profissional com grande responsabilidade, entende que o papel da educação extrapola os limites burocráticos de gestão. É necessário fortalecer a área da educação profissional no contexto nacional e criar novos vínculos para o seu pleno desenvolvimento. Nestes últimos onze meses, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, primando por uma gestão democrática e participativa, tem apoiado a manutenção e a organização

do Fórum de Gestores, o que agradecemos em público, estendendo esses agradecimentos ao Ministério da Educação.

Temos convicção de que a educação profissional e tecnológica realizada na rede estadual de ensino não pode mais ser vista de forma tímida, tampouco analisada de forma inconsistente. Temos escolas que atuam nessa área desde a década de 40, o que é bastante significativo porque essa prática abrange a educação profissional técnica, a formação inicial e continuada, a educação profissional tecnológica e a educação tecnológica superior. Faço aqui um breve adendo: na região Sul, temos cerca de oitenta e três unidades educacionais que atuam com educação profissional e cento e vinte mil matrículas, fato que merece registro, porquanto sinalizador da necessidade de uma política ampliada para os Estados.

O Fórum salienta que, nesta conferência, estamos tratando dos caminhos para a educação profissional e tecnológica pública do país. Para isso, as discussões devem estar centradas em posições que darão identidade efetiva à área, ou seja, que a reconheçam como parte estruturante de uma política nacional de desenvolvimento. A garantia de financiamento próprio específico; o estabelecimento de efetiva articulação entre os sistemas de ensino que trabalham com educação profissional e tecnológica e os sujeitos sociais que respondem pelo mundo do trabalho; a gestão diferenciada da educação básica com sua proposta pedagógica, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; um programa específico de formação e valorização dos profissionais, ampliando a sua oferta na modalidade de educação a distância, são requisitos para que a educação profissional e tecnológica possa ser um dos caminhos para a elevação da escolaridade básica do cidadão brasileiro.

Não estamos buscando unanimidade nesta conferência, pois este é um espaço de discussão e de produtivas polêmicas. Queremos que a educação profissional e tecnológica seja fortalecida com perspectivas literalmente definidas. Que nossa conferência tenha total êxito, considerando que todos nós, sem exceção, somos responsáveis pelo processo ora instalado. Façamos, pois, uma boa conferência."

Thiago Franco
Presidente da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES)

"Muito boa noite a todos. Boa noite, Exmo. Sr. Ministro. Boa noite a toda a mesa e demais participantes desta conferência. Seguramente, o ensino profissional, digo, a escola técnica brasileira, nos últimos dez anos tem sido o principal assunto, a principal bandeira e o principal tema sobre o qual os estudantes brasileiros têm se debruçado, nos movimentos estudantis. Desde o famigerado Decreto nº 2.208, de 97, que tinha, entre os seus objetivos, o de levar o ensino profissional brasileiro à falência, privando a juventude da perspectiva de uma educação profissional, de uma qualificação maior para o mundo do trabalho e de uma educação mais completa, este tem sido o tema de debate do movimento estudantil brasileiro e foi nas escolas técnicas que esse debate teve origem.

Considerando os últimos vinte presidentes da UBES, 80% deles, seguramente, vieram de escolas técnicas. Eu, inclusive, vim de uma escola técnica federal de Minas Gerais. Então, é grande a tradição do movimento estudantil brasileiro dentro das escolas técnicas, onde os grêmios estudantis estão mais organizados, são mais fortes, têm maior poder de mobilização, de pressão e de formulação de hipóteses sobre o futuro da educação no país, sobre o que essa juventude quer, para o nosso país e para a educação. Daquele decreto em diante, felizmente, graças a gestores, dirigentes de escolas, profissionais da educação e aos próprios estudantes da rede de educação de uma forma geral, a escola técnica, ou seja, a escola de ensino profissional do Brasil resistiu e resiste até hoje, com elevado padrão de qualidade.

Hoje, vivemos um grande momento, graças às grandes mobilizações que realizamos em conjunto com os mais variados setores envolvidos com a escola técnica brasileira e com o ensino profissional de uma forma geral. Estamos num novo momento, em que a integração do ensino técnico com o ensino médio volta a ser uma realidade, o que foi tema de discussão durante as eleições que terminaram há uma semana. O Proeja é a grande invenção e talvez seja uma das coisas mais bonitas e mais importantes que nasceu na sociedade brasileira na história mais recente, em se tratando de educação. Este programa e o ProUni talvez sejam as duas principais ações da educação brasileira. Tudo isso tem conseqüências, assim como esta conferência. Precisamos pensar no que fazer com essa nova realidade. Para onde vamos caminhar? Qual vai ser a nova escola técnica? Estará, de fato, comprometida com estratégias de desenvolvimento e de inclusão social? Esperamos ser essa nova educação profissional mais eficiente, de tal modo que possamos ser mais do que apertadores de parafusos, como preconizava a campanha lançada em 97, em defesa do ensino profissional no nosso país.

Podem ter a certeza de que vamos participar com entusiasmo desta conferência, trazendo as nossas contribuições, bem como dando continuidade às mobilizações, com espaço para o diálogo. Pressionar e lutar muito para que essa educação de qualidade e esse ensino profissional que queremos construir possam de fato chegar a todos é o nosso propósito. Portanto uma boa conferência para todos nós e parabéns pela iniciativa. Muito obrigado."

Luiz Augusto Caldas Pereira

Presidente do Conselho Nacional dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica

"Boa noite a todos. Cumprimento o Exmo. Ministro de Estado da Educação, professor Fernando Haddad, em nome de quem saúdo os demais membros da mesa e todas as autoridades presentes. Cumprimento e parabenizo, de modo muito especial, o professor Eliezer Moreira Pacheco, digno Secretário da SETEC, estendendo esses cumprimentos a sua equipe pela realização da I Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica. Saúdo os representantes das instituições aqui presentes, particularmente os da rede federal de educação tecnológica. Meus cumprimentos também a todos os convidados e uma saudação especial aos estudantes aqui presentes.

Senhoras e senhores, estamos vivendo um momento raro na história da educação profissional e tecnológica brasileira. A iniciativa de realizar esta conferência, reunindo profissionais dedicados a essa modalidade de educação, mais do que o ineditismo, representa inestimável contribuição para o desenvolvimento do país. A trajetória da educação profissional e tecnológica denota comprometimento político, respeito e compromisso democrático, marcas da atual gestão do Ministério da Educação e do Governo brasileiro. Neste encontro, haverá espaço para se projetar o Brasil que queremos, na qualidade de operadores da educação profissional e tecnológica, definindo novos projetos, traçando estratégias de ações comuns e unindo as nossas instituições em torno de um ideário consoante com o que almejamos para o nosso país. Uma das marcas da educação profissional e tecnológica é trabalhar para o desenvolvimento do ser humano e, conseqüentemente, do país. A educação profissional tem marcado a nossa história pela forte contribuição dada ao desenvolvimento social e econômico, em diferentes etapas de sua construção.

As instituições de educação profissional e tecnológica não se podem furtar a dar as respostas às exigências sociais do seu tempo, tendo como horizonte a construção de uma sociedade mais justa, o que representa o verdadeiro traçado da construção educativa. Reconhecemos que o extraordinário progresso permitiu que a técnica tornasse o mundo realmente conhecido, no todo e em suas partes, caracterizando um período revolucionário da nossa história. Mas, não é possível fazer apologia à técnica e à tecnologia sem levar em conta que a vida produtiva moderna vem nos colocando, cada vez mais, diante de questões cruciais da existência humana. Por esse motivo, educar deixa de ser apenas compreender um conhecimento em particular e passa a ter a função de promover compreensão entre as pessoas. Daí a sua grandeza: incutir a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual, profissional, moral e ética.

Procurei, entre tantos brasileiros que deixaram contribuições significativamente exponenciais para o nosso país, uma figura de intelectual que pudesse alimentar e realimentar nossos sonhos em momentos como este.Veio-me o nome de Florestan Fernandes. Homem de origem humilde, como tantos outros brasileiros, teve de interromper os seus estudos para ganhar o sustento da família. Perseverante, autodisciplinado, conseguiu superar desafios e hoje se inscreve ao lado dos mais lúcidos espíritos que a humanidade já teve. Florestan, como cientista social, antropólogo, sociólogo, pensador e militante político, foi educador, pensador e defensor das causas do índio e do negro. Defendeu incansavelmente a escola pública, leiga e gratuita, cuja realidade sentiu no corpo e na alma. Foi um dos pioneiros do estudo do movimento urbano brasileiro. Costuma-se fragmentar a trajetória deste militante em três momentos predominantes, que se misturam em seu crescimento humano e intelectual.

O Florestan dos primeiros anos é o da construção do saber que, ao construir o seu próprio, faculta a construção do saber dos outros. O Florestan dos anos seguintes é o que começa a se apaixonar pela aplicação do saber, porque, tendo já os instrumentos na mão, dedica-se a aplicá-los com intuito de compreender os problemas do mundo. Por último, é o Florestan que, tendo aplicado o saber à compreensão do mundo, transforma-o numa arma de combate. Ele diz muito mais quando, em sua militância, defende que a chave para empreender as mudanças não está nos intelectuais, mas na capacidade histórica das classes trabalhadoras de concretizar suas tarefas políticas. É nesse ponto que devemos nos inscrever.

É esta trincheira de luta que deve compor, juntamente com todo o conhecimento científico-tecnológico, o nosso estar no mundo. Para isso, é necessário transgredir a lei perversa da exploração em que o lucro e a desonestidade estão no comando. É fundamental que todos nós sejamos militantes de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Em sua obra, Florestan nos concede algumas pistas para a construção da democracia. Ao criticar a pedagogia tradicional, cobra da escola a formação de profissionais engajados na tarefa de transformação da sociedade. Para ele, a escola funda-se no objetivo essencial de criar condições para corrigir e superar as desigualdades estabelecidas no decorrer dos séculos, que geraram uma sociedade civil não civilizada e aumentaram o poder das classes privilegiadas e das nações que drenam os recursos materiais e humanos do Brasil para as suas economias. Para Florestan, não existe estado nem sociedade democrática sem educação democrática, e a escola pública gratuita é a única forma capaz de promover a democracia, pois, só por meio dela, é possível universalizar as oportunidades

educacionais, abolir as barreiras extra-educacionais que restringem o direito à educação e, assim, ampliar o acesso dos pobres e miseráveis à educação, livrando-os do analfabetismo. Na sua visão, não há crescimento econômico, desenvolvimento social e progresso cultural sem uma paralela integração das escolas aos processos de mudança social.

Sobre educação e democracia, Anísio Teixeira, outro importante brasileiro, escreveu: "A democracia é o único regime de fato revolucionário porque é sempre incompleto; sempre a fazer-se aberto e plural, mas tudo isso na direção de uma sociedade com igualdade de oportunidades." A prática efetiva da democracia pressupõe muita cultura e uma sociedade educada. Esse processo de construção de uma sociedade verdadeiramente democrática deve emergir dos dois significados básicos para o homem, relativos ao modo de ser no mundo: o trabalho e o cuidado, formas de estar presente, de coexistir e de relacionar-se. Nessa relação, o ser humano vai construindo o seu próprio ser, sua autoconsciência e sua própria identidade, numa coalizão de valores que se fundam no reconhecimento incondicional do outro e no respeito a sua cultura. Somos homens situados e datados, como bem diz Paulo Freire, e não podemos nos permitir a falsa neutralidade.

Que saibamos, como cidadãos, como profissionais da educação e da educação profissional e tecnológica, fazer escolhas condizentes com os horizontes deste século que clama por mais justiça social. Uma ótima conferência a todos nós. Muito obrigado."

Eixo Temático I
6 de novembro de 2006

O papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social

Eixo Temático I - O Papel da Educação Profissional e Tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social

Discursos:	Eliezer Moreira Pacheco	29
	Fernando Haddad	31
	José Pastore	41
	Francisco Ariosto Holanda	47

"Bom dia, senhoras e senhores. Sejam bem-vindos ao 1º painel da Conferência de Educação Profissional e Tecnológica, cujo tema será o 'Papel da Educação Profissional e Tecnológica no Desenvolvimento Nacional e nas Políticas de Inclusão'. Além das considerações que os senhores encontrarão na ementa dos painéis, constante do livro da conferência, de forma muito sucinta e rápida e a título de introdução, esclareço que, quando tratamos desse tema, levamos em consideração, pelo menos, três dimensões consideradas relevantes.

Em primeiro lugar, o debate a respeito da produção de tecnologia no nosso país. Qualquer nação que queira ser soberana e democrática tem de ser capaz de produzir e reproduzir conhecimento específico. O grande exemplo que temos no nosso país é o caso da Petrobrás. Parece que tem sido pouco registrada e festejada a autonomia e a auto-suficiência do nosso país em produção de petróleo. Talvez não tenhamos alcançado a real dimensão desse fato, que diminuiu a vulnerabilidade do Brasil no que concerne às crises ocorridas no Oriente Médio. Esse grande feito da Petrobrás deveu-se fundamentalmente a uma opção que o Estado brasileiro fez pela pesquisa e pela tecnologia própria na exploração de petróleo em alto mar, conhecimento que o Brasil detém e exporta, o que tem sido decisivo para a independência do país, em relação à produção de petróleo.

A outra dimensão é a da inclusão social. É muito interessante, no período em que se multiplicam os campos avançados e as escolas técnicas nas diferentes regiões, percebermos que, muitas vezes, para a nossa surpresa, a instalação de uma escola técnica é muito mais festejada nas regiões mais distantes do nosso país do que o seria um *campus* universitário. Tudo isso porque a universidade para aqueles setores mais excluídos da sociedade ainda é um sonho distante, ao contrário das escolas técnicas e dos CEFETs, que se apresentam, num horizonte próximo, com capacidade de promover a inclusão social dos filhos e filhas da classe trabalhadora do nosso país.

A terceira dimensão é a do protagonismo dos filhos do mundo do trabalho. Neste país, durante séculos, sempre se afirmou que a elite dirigente tem, necessariamente, de sair do mundo do capital. Isso não está escrito em nenhum preceito divino. Tanto os trabalhadores como os filhos do mundo do capital têm os mesmos direitos de dirigir este país. Só a educação pública de qualidade, particularmente a educação profissional e tecnológica, tem condições de formar quadros oriundos do mundo do trabalho, capazes de dirigir este país, a partir de um projeto de nação. Para debater esse tema, temos conosco o Ministro Fernando Haddad, da Educação. Antes de ser nomeado

Ministro, foi Secretário Executivo do MEC. É mestre em Economia, doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo e professor de Ciência Política na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Foi consultor da Fundação de Pesquisas Econômicas (FIPE) e assessor especial do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, entre outras atividades. Também conosco o professor e Deputado Federal Francisco Ariosto Holanda, membro da Comissão Nacional de Ciência e Tecnologia da Câmara de Deputados, integrante da Frente Parlamentar de Educação Profissional e Tecnológica. Graduado em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Ceará e pós-graduado em Engenharia Biomédica pela Universidade do Rio de Janeiro, foi Secretário da Ciência e Tecnologia do Ceará. Finalmente, o professor José Pastore, membro da Academia de Letras, da Academia Nacional de Economia, doutor *honoris causa* em Ciência, PhD em Sociologia. Foi consultor de Relações do Trabalho na Confederação Nacional da Indústria, na Confederação Nacional do Comércio e em várias federações estaduais de indústria e comércio, centrais sindicais de trabalhadores e indústrias e setoriais. Ouviremos, agora, o Ministro Fernando Haddad."

"Bom dia a todos. Renovo as boas-vindas, em nome do Ministério da Educação, aos delegados, delegadas, participantes e observadores da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, ao tempo em que manifesto a grande satisfação de participar deste evento, sobretudo deste painel de abertura, com a presença honrosa de dois grandes pensadores da educação profissional do nosso país, Deputado Ariosto Holanda, que nos acompanhou, ao longo desses três anos, junto ao Ministério da Educação, e professor José Pastore, que tem dedicado toda a sua vida acadêmica à formulação de teses sobre educação para o trabalho, no trabalho e mercado de trabalho, sendo de sua lavra diversos textos sobre o assunto. Agradeço a coordenação do professor Eliezer Pacheco, que conduz esta conferência nacional de forma concisa e prestimosa.

Por ser oportuno, neste painel inicial, faremos um breve balanço sobre o conceito que norteou a ação do Ministério da Educação, pelo menos desde a posse do Ministro Tarso Genro, a quem servi como Secretário Executivo e a quem sucedi como Ministro da Educação. Evidentemente, esse conceito não diz respeito apenas à educação profissional, mas também à educação em geral. Penso que uma reflexão sobre esse princípio norteador das nossas ações ilumina os programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação no âmbito da educação profissional e, de certa maneira, prepara o debate que se vai desdobrar durante os próximos três dias, permitindo que as propostas a serem apresentadas pelo Ministério da Educação nesta conferência possam ser mais bem avaliadas e visualizadas, tanto no seu sentido quanto no seu alcance. Temos insistido na tese de que a visão de educação que nos orienta é a chamada visão sistêmica da educação. Ainda percebo a confusão que se estabeleceu em torno desse conceito, muito raramente compreendido por uma parte dos especialistas em educação e pelos formadores de opinião de maneira geral. Quando dizemos que temos de investir em todos os níveis, modalidades e etapas de ensino, não pretendemos dizer que não cabe ao gestor público fixar prioridades. Muito ao contrário, isso se faz imperioso, embora não signifique o abandono de níveis, etapas ou modalidades de ensino. Por muito tempo, cultivamos a tese de que o ensino fundamental deveria ter prioridade sobre as outras etapas da educação básica e da própria educação superior e profissional. É como se, diante de um cobertor curto, tivéssemos de fazer uma opção, uma espécie de 'escolha de Sofia'.

Não há dinheiro para tudo, porquanto somos um país pobre. Por essa razão, tratemos de focar aquilo que é o mais importante, o ensino obrigatório, de oito anos, denominado ensino fundamental. Assim, todos os recursos seriam canalizados para a primeira etapa da educação básica, ficando as demais etapas da própria educação básica, o nível superior e a educação profissional, relegados

a um segundo plano por não haver recursos disponíveis para atender a todas as demandas do setor da educação. Ora, o nosso entendimento foi o de que essa visão de educação fragmentou o nosso sistema educacional ao limite do que era possível, proporcionando uma queda da qualidade do próprio ensino fundamental. Melhor dizendo, ao estabelecer uma política de foco exclusivo no ensino fundamental, acabamos prejudicando aquilo a que visávamos proteger. Isso não acontece por acaso, mas porque esta visão de foco não compreende, no nosso entendimento, a complexidade da educação, ou seja, não percebe as conexões que existem entre as etapas, modalidades e níveis de ensino. Dessa maneira, cremos que a única política possível consiste em estabelecer prioridades e não um foco, de tal forma que todos os elos da cadeia do ciclo educacional sejam reforçados, ainda que desejemos fortalecer um desses elos em especial.

Vou procurar ser um pouco mais específico. Sabemos que a criança que freqüenta a pré-escola tem em média 32% a mais de chance de concluir o ensino médio do que aquela que não passou por essa etapa. Isso tem base em dados extraídos dos censos e pesquisas feitos no Brasil. Não estou falando de pesquisa internacional, falo da experiência brasileira. Sabemos também que a criança oriunda de família de baixa renda e que freqüentou a pré-escola tem em média quase dois anos a mais de escolaridade do que a que não seguiu esse caminho. Que revelam esses dados? Apresentados pelo Ministério da Educação num seminário internacional, promovido pela Fundação Getúlio Vargas, revelam o óbvio: o atendimento à criança na educação infantil faz melhorar, indiscutivelmente, seu desempenho no ensino fundamental, reduz tanto a evasão quanto a repetência e favorece o ingresso dessa criança no ensino médio, permitindo-lhe concluí-lo. Esses dados revelam também que, se quisermos um ensino fundamental de qualidade, temos de atender a criança já durante a infância.

Os dados mencionados dizem respeito à pré-escola, embora os estudos internacionais demonstrem que mesmo a creche é essencial para que o desempenho da criança, durante o ensino fundamental e médio, seja satisfatório. Se observarmos o que acontece quando apostamos no outro extremo da educação superior, verificamos que esse tipo de raciocínio pode ser feito da mesma maneira. Hoje, um dos graves problemas do ensino fundamental e médio, sobretudo do segundo, é a falta de professores de matemática, biologia, química e física. A carência de professores de física no país é a mais dramática de todos os tempos. Eu pergunto: onde deveriam estar sendo formados esses professores senão nas nossas faculdades e universidades?

Também aqui se revela o completo equívoco de opor a educação básica à educação superior. Não pode haver essa oposição, porque esses níveis são complementares. Se desejo um corpo docente qualificado para o ensino das nossas crianças e jovens, não posso deixar de olhar com atenção para a expansão e qualificação da educação superior, incluindo a interiorização, de modo a permitir acesso à educação superior a parte do nosso magistério ainda não diplomado pela universidade. Se o primeiro exemplo revela o equívoco de opor etapas da educação básica, como se houvesse colisão entre a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, o segundo, relativo à formação de professores, revela o equívoco de opor educação básica à superior.

A visão correta é a que justamente propõe a harmonização das etapas da educação básica entre si e do seu conjunto com a educação superior. Se é verdade que essa visão sistêmica deve nortear a concepção da educação básica e suas etapas, bem como da relação da educação básica com a superior, não é menos verdade que a visão da educação profissional e tecnológica deve seguir esse mesmo princípio norteador. Temos de estruturar a educação profissional a partir dessa visão sistêmica.Nesse caso, com muito mais profundidade, eu diria, porque há muitas peculiaridades que precisam ser observadas para termos um bom sistema de educação profissional e tecnológica. A primeira delas é a percepção de que a educação profissional é a medula do sistema. Ela estrutura o ciclo no seu conjunto e é a que organiza a maneira como as etapas e os níveis educacionais se comunicam e se reforçam.

Se trabalharmos o conceito de educação profissional como devemos, teremos de considerar a hipótese de que, pelo menos uma parte dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental já deveria ter contato com alguma forma de educação profissional, ou seja, a partir da quinta série, uma parte das crianças já deveria, de alguma maneira, ter um primeiro contato com questões relativas a ofícios, habilidades e competências voltados para o trabalho. Isso deveria verificar-se no ensino médio, com muito mais força e energia. Como uma parte da juventude que chega à universidade está matriculada em cursos superiores de tecnologia, podemos verificar que, da quinta série à pós-graduação, se levarmos em conta os mestrados e doutorados profissionais, em todas essas etapas e níveis, constataremos a presença da educação profissional e tecnológica. Na verdade, temos de enriquecer os chamados itinerários educativos na área da educação profissional, oferecendo, desde cedo, às crianças, a partir dos 11 ou 12 anos, aos jovens, a partir dos 15 anos, e aos jovens adultos, alunos dos cursos superiores, contato com uma formação plena na área da educação profissional.

Temos um grande desafio pela frente. Continuar a tarefa de estruturar a educação a partir dessa visão sistêmica. Quais seriam as propostas que poderemos apresentar ao jovem de modo que ele passe a ver a escola, sobretudo a escola pública, com outros olhos? Como disse certa professora, 'a escola pública, hoje, não faz sequer cócegas na nossa juventude'. Ela se refere ao poder de atração da escola pública em relação ao jovem brasileiro. Qual é a capacidade dessa escola de atrair um jovem e mantê-lo em seus bancos? Sabemos, pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que temos cerca de dois milhões de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola. Esse número é ainda maior se considerarmos os jovens com mais de 17 anos que não concluíram sequer o ensino fundamental. No âmbito desta conferência, temos de refletir sobre as iniciativas que os poderes constituídos — municipal, estadual e federal, — empresas e Sistema 'S' deverão adotar e que compromissos poderão assumir para fazer o jovem retornar à escola.

Antes de fazer referência às propostas que trago à consideração dos senhores e senhoras, manifesto o meu incômodo com outra contradição que foi estabelecida no nosso sistema de ensino, agora concernente à educação profissional e tecnológica. Se é verdade que se acreditou, de alguma maneira, numa falsa colisão entre as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e entre esta e a educação superior, também é verdade — é preciso dizer e enfrentar isso — ter-se repetido a mesma crença em relação ao aumento de escolaridade e a educação profissional. Na verdade, cometemos um equívoco que permeou os últimos 20 anos da história da educação brasileira, qual seja a visão contraditória, explícita ou não, tácita ou expressa, de um suposto descompasso entre aumento de escolaridade e educação profissional. Não conseguimos compatibilizar esses dois conceitos, como o mundo desenvolvido o fez, e de maneira vitoriosa. Se quisermos educação profissional efetiva e que o brasileiro e a brasileira tenham apreço pelo aumento de escolaridade, temos de combinar e recombinar esses dois conceitos. Temos de integrá-los, ou seja, não podemos mais conviver com uma cultura que dissocie a escola pública do aumento da escolaridade e da educação profissional. Que criamos nós? Que construímos? Construímos um sistema que, de um lado, forma trabalhadores para o exercício profissional, sem a devida atenção à ampliação da sua escolaridade; construímos um sistema em que a ampliação da escolaridade do trabalhador dá-se de forma artificial, porque não a conectamos com capacitação, formação e ampliação do horizonte profissional do aluno-trabalhador, que, muitas vezes, com grande esforço, retorna à escola pública para obtenção de um diploma de ensino médio ou mesmo de ensino fundamental. Essa dissociação tem produzido efeitos deletérios sobre a qualidade de vida da nossa população.

Em pelo menos quatro esferas, podemos enfrentar o desafio de reconectar a escolaridade com a educação profissional. Temos algumas experiências-piloto que dão uma grande demonstração de ser possível reintegrar esses dois conceitos. A primeira referência que gostaria de fazer tem relação com a educação de jovens e adultos. Sabemos que esta se dá tanto no primeiro segmento do ensino fundamental quanto no segundo, e ainda no ensino médio. Então, temos a EJA da primeira à quarta série ou da primeira à quinta, com o ensino fundamental de nove anos; a EJA de quinta à nona série ou à oitava, dependendo do sistema, e, por fim, a EJA de ensino médio. Que já podemos verificar à luz dessa experiência? Na verdade, já é possível verificar-se a dificuldade, a partir da quinta série, de manter o jovem ou adulto na sala de aula para obter seu diploma de ensino fundamental ou de ensino médio, sem conectar a educação de jovens e adultos com a educação profissional.

Nós, do Ministério da Educação, estamos convencidos de que, se é possível conceber a educação de jovens e adultos para o primeiro segmento do ensino fundamental ainda de maneira dissociada da educação profissional, a partir da segunda etapa, seria quase inviável enfrentar com seriedade essa questão, sem uma associação, uma integração com a educação profissional. Temos duas experiências que demonstram essa tese e que poderiam ser ampliadas, o ProJovem, coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República, e o Proeja, aquele, respeitante ao ensino fundamental e a sua conclusão; este, ao ensino médio.

Essas experiências estão demonstrando que a evasão das salas de aulas de EJA, quando associada à educação profissional, cai drasticamente. O jovem ou adulto que volta para a escola com uma perspectiva de aumento de escolaridade associada à profissionalização dificilmente perde a oportunidade que está sendo oferecida, porquanto percebe a conexão que existe entre sua presença na sala de aula, aprendendo português, matemática, geografia, humanismo, ciências e a sua formação geral, reconhecendo os desdobramentos dessa formação para a sua vida profissional e para o seu dia-a-dia no mundo do trabalho. Essa conexão reforça os conteúdos, tanto da formação geral quanto da profissional específica, o que precisa ser reforçado e continuamente lembrado. Temos hoje uma experiência que torna incontestável a percepção de que temos de reforçar esse conteúdo paralelamente. Esse reforço se dá pela articulação da educação formal com a educação de jovens e adultos e da formação geral com os conteúdos profissionalizantes. Isso precisa ser praticado, de maneira definitiva, já a partir da quinta série, em se tratando de jovens e adultos. É impossível não enfrentar essa discussão, porquanto estamos num momento em que se discute o Fundo da Educação Básica, que inclui a educação de jovens e adultos. Vamos ter de diferenciar o coeficiente de

remuneração das matrículas da educação de jovens e adultos quando integrada à educação profissional, tanto no que diz respeito ao ensino fundamental quanto, e mais propriamente, no que concerne ao ensino médio.

Outra tese que gostaria de submeter às senhoras e aos senhores é a de que, provavelmente, não poderemos mais prescindir de um conceito presente na nossa Lei de Diretrizes e Bases, ainda que sem um desdobramento efetivo, que é o conceito de educação no ambiente de trabalho. A aplicabilidade dessa premissa encontra obstáculo, até por um determinado juízo que fazemos do mau uso da educação no ambiente de trabalho, o que não é propriamente um preconceito, mas um conceito forjado com base na observação do que acontece nas fábricas e nos escritórios quanto à exploração da mão-de-obra, muitas vezes reduzida sob a alegação de estarmos mais explorando que educando o trabalhador. À luz dessa experiência, abandonamos um conceito consagrado em toda a literatura que envolve a questão da educação profissional também no ambiente de trabalho. Não preciso citar as experiências bem-sucedidas no mundo. Cito, entretanto, o êxito alcançado pela Itália no tocante à manutenção do aluno na escola pública, de um lado, e no ambiente de trabalho, de outro, dando-lhes, assim, as condições de, já na escola, ter uma iniciação profissional.

Algumas leis no Brasil foram deturpadas de tal maneira que temos até de fazer uma reflexão profunda sobre essa possibilidade, tendo em mente não ser algo que possa ser feito sem as devidas mediações e reflexões. Faço referência a alguns abusos que se cometem quanto à legislação do estágio, por exemplo, no que diz respeito à lei do aprendiz. Temos distorções que precisam ser corrigidas, sobretudo em relação à lei do estágio, que tem provocado distorções importantes. O estágio deixou de ser um ato educativo para se transformar em exploração do aprendiz. Recuperar o estágio, visando à formação e à educação da juventude, é o nosso propósito, o que não nos deve afastar do caminho traçado a partir de uma reflexão sobre a possibilidade de educar no ambiente de trabalho.

Façamos referência a uma experiência do Ministério da Educação, que só foi possível à luz de experiências bem-sucedidas de determinadas organizações não-governamentais, como é o caso do programa Escola de Fábrica, que está atendendo hoje quase 20 mil jovens. Trata-se de atividade de curta duração que oferece ao jovem matriculado na escola pública a oportunidade de, mediante concessão de bolsa para que ele enfrente os custos associados, sobretudo alimentação e transporte, de obter formação profissional dentro da fábrica, a quem cabe selecionar voluntários do seu quadro de funcionários e, sob a supervisão de uma unidade gestora, que pode ser um CEFET ou uma escola técnica federal, treinar os aprendizes. Estamos verificando, com essa

experiência, que a associação entre escolaridade e formação profissional tem revelado vantagens muito importantes, que devem ser exploradas. Penso que uma mesa-redonda nesta conferência discutirá a modulação da oferta de educação profissional e, dentro dessa discussão, o Escola de Fábrica deve ser uma experiência submetida à crítica, a fim de que possa ser avaliada, aprimorada e, eventualmente, ampliada. É ainda uma experiência ainda piloto que envolve apenas 20 mil jovens, o que é muito pouco no Brasil, mas que pode abrir caminho para se promover a integração entre dois conceitos: a questão da escolaridade e da educação profissional.

Uma terceira possibilidade a ser debatida nesta conferência é o apoio do Sistema 'S' à escola pública, sobretudo à de nível médio. Chegou o momento de se discutir essa questão de maneira franca e leal, pois não vejo como o ensino médio possa dar um salto de qualidade sem o apoio dos governos estaduais, do Governo Federal e do Sistema 'S'. Que quer dizer esse apoio? Penso que o Sistema 'S' tem de auxiliar as escolas públicas, adotando parte dos seus estudantes, por meio da abertura de matrículas gratuitas em seus cursos profissionais. É estranho imaginar que nem mesmo um pequeno percentual — 10%, 20% ou 30% — da receita das contribuições sociais direcionadas para o Sistema 'S' possa ser utilizado em cursos profissionalizantes destinados a jovens matriculados no ensino médio, ou mesmo a jovens com mais de 15 anos, matriculados na educação básica. Considera-se que muitos deles estão no ensino fundamental, tentando concluir a oitava série. Então, é preciso reconhecer que o jovem sem apoio vai abandonar a escola. Temos, pois, de ampará-lo antes da evasão, porque depois será muito difícil fazê-lo retornar à escola. Esse jovem vai para o mercado de trabalho despreparado, razão por que aceita qualquer emprego. Em geral, aos 16 ou 17 anos constitui família e assim vamos perdê-lo. A verdade é esta: um jovem pai de família com emprego precário não vai retornar à escola para concluir sua formação.

A maneira de combater a evasão é investir na educação profissional de ensino fundamental e médio, contando, para isso, com todo o Sistema 'S', que deve, sim, dedicar uma parte do seu orçamento a esse jovem de mais de 15 anos, que está com dificuldades de concluir os estudos, oferecendo-lhe uma perspectiva, um horizonte profissional diferente do que estamos habituados a ver: um ensino médio quase alienante. É muito bom ensinar humanidades, matemática, ciências, português e outras línguas. Mas, se não dermos atenção à realidade desse jovem, às suas necessidades, carências e condição social, de modo a ultrapassar a formação geral, dificilmente ele vai se manter na escola, pois não vai conseguir estabelecer, no seu imaginário, a conexão entre sua permanência na sala de aula da escola pública e seu futuro, na condição de trabalhador. Já não é sem tempo

que precisamos restabelecer a união entre educação e trabalho. Não há como fugir dessa conexão. Quantos podem se dar o luxo de ter uma educação apenas abstrata? Educação de verdade é a que prepara sobretudo para o trabalho. Não estou falando isso com o intuito de depreciar as disciplinas mais abstratas. Ao contrário, estou falando em reforço a elas, porque é literalmente impossível ensinar disciplinas abstratas a um conjunto apreciável da sociedade sem que estejam conectadas com o dia-a-dia do estudante, com sua realidade social, com a vida da sua família, com seu histórico familiar. Quem é seu pai? E sua mãe? Quem são os seus irmãos? É esse o respeito que devemos ao jovem, se quisermos oferecer-lhe formação geral. É isso que está faltando. Então, se é verdade que os poderes públicos têm de fazer muito pela educação profissional, o Sistema 'S', na qualidade de instituto paraestatal, tem de estabelecer um compromisso com a educação pública deste país.

Por fim, refiro-me ao ensino médio integrado, dever do Poder Público estadual e federal. Depois de revogado o Decreto nº 2.208/97, não podemos impor o ensino médio integrado, mas penso que devemos fomentar, induzir e apoiar as iniciativas que buscam essa integração. A legislação que impunha a obrigação era contraproducente, porque obrigar todo o ensino médio a ser técnico era não só fantasia, mas também uma falácia. A teoria era discrepante da prática. Não era razoável. Penso que o decreto que hoje regulamenta a matéria é consistente, considerando que abre as possibilidades da concomitância, do pós-médio e do integrado. Enfim, libera os sistemas educacionais, sobretudo os estaduais, que têm a seu encargo o ensino médio, para modular a oferta deste conforme as circunstâncias de cada região, de cada cidade, de cada estado. A flexibilidade da legislação acarreta-nos uma responsabilidade muito grande, que é a de fomentar com seriedade o ensino médio integrado, não nos moldes antigos, mas num prisma bem consistente que dê condições e horizontes à juventude e que forme um técnico de nível médio efetivo, reconhecido pelo mundo do trabalho como tal e não um mero portador de diploma de técnico de nível médio, desvalorizado no mundo do trabalho. Precisamos romper com esse ciclo vicioso pendular que se estabeleceu, ora a favor, ora contra, e restabelecer a seriedade que pode ter o ensino de nível técnico no nosso país, o que se deve fazer com cautela e seriedade, caso contrário não vai produzir os resultados desejados. Se continuarmos emitindo diploma de técnico de nível médio que não traduza a real competência profissional, nada estará sendo mudado.Estaremos, sim, reproduzindo o engodo do passado e entregando um pseudotécnico à sociedade. Nem as empresas nem as cooperativas reconhecerão aquele diploma, tampouco vai o jovem sentir-se preparado para o desafio profissional, por ser um mero portador de diploma.

Precisamos transformar esse diploma de técnico de nível médio em algo que seja definitivamente efetivo, que mude a vida do estudante, do trabalhador e das empresas de uma maneira geral. Estas hão de perceber que aquele certificado, aquele diploma, é algo que efetivamente faz a diferença na produção, que aumenta a produtividade no trabalho, que concorre para melhores salários e que produz uma mudança de cultura no ambiente de trabalho.

Há poucos dias, encerramos uma licitação que garante a toda escola pública de ensino médio um laboratório de informática, a partir de março. Portanto, no ano letivo de 2007, todas as escolas públicas de ensino médio terão um laboratório de informática instalado. Temos de continuar essa política, instalando outros laboratórios não só de informática, mas também de ciências, ou seja, laboratórios de educação profissional, que, gradualmente, prepararão nossa rede e nosso sistema para oferecer um ensino médio integrado de valor. Há grandes experiências em curso no Ceará e no Paraná. Não quero citar outros estados, porque alguém poderá falar: 'O meu também tem'.

Nesta conferência, vamos constatar que há muitas experiências conduzidas pelos sistemas estaduais e pelo sistema federal, as quais propiciam oportunidades a nossa juventude, no âmbito profissional. É o caso de esta conferência fazer uma compilação de todas as ações e programas em curso no país, dando-lhes visibilidade. Hoje, há um grande consenso em torno da possibilidade e da obrigatoriedade do ensino médio profissionalizante. As experiências que vão ser apresentadas ao longo desta conferência são testemunhos do acerto dessa medida, que abre perspectivas para a nossa escola pública.

Deixo, portanto, essas quatro sugestões para debate: a educação de jovens e adultos, integrada à educação profissional; a educação no ambiente do trabalho; a conexão do Sistema 'S' com a escola pública e do ensino médio integrado com a educação profissional. São sugestões do Ministério da Educação para apreciação dos delegados e delegadas presentes e dos demais participantes. Fica ainda o registro da preocupação crescente do Ministério com a problemática do estágio, que poderia também ser debatida no âmbito desta conferência.

Desejo a todos uma boa jornada de trabalho. Que juntos produzam os melhores resultados para a educação profissional e tecnológica do nosso país. Agradeço imensamente a presença do professor José Pastore e do Deputado Ariosto Holanda, de quem ansiosamente aguardo os comentários para aprender mais com a larga experiência acumulada ao longo da sua vida profissional. Obrigado."

"Bom dia a todos. Cumprimento o Exmo. Sr. Ministro Fernando Haddad, pela brilhante exposição realizada e pelo trabalho que vem fazendo à frente do Ministério, o professor Eliezer Pacheco, cuja atuação no campo específico da educação profissional merece destaque, e o Deputado Ariosto Holanda, que vai nos brindar também com algumas reflexões. Logo que cheguei, perguntei ao professor Eliezer Pacheco se haveria uma sessão de perguntas e respostas porque, apesar de estar trabalhando nesse campo há mais de cinqüenta anos, sempre deparei com perguntas difíceis nessa área que nos deixam embaraçados para responder. Ele falou:

- Não! Fica tranqüilo, porque as perguntas vão ser apresentadas em sessões especiais, nos grupos de trabalho.

Isso me aliviou sobremaneira e me fez lembrar uma história, que suponho todos conheçam aqui. É sobre o professor Albert Einstein: 'Quando ele se aposentou, saiu proferindo palestras em várias universidades americanas. Era conduzido por um motorista que trabalhava com ele há mais de quarenta anos. Como tinha muita intimidade com o patrão, o motorista ficava sentado lá atrás, ouvindo as palestras sobre a teoria da relatividade. Um dia, o motorista, acho que por ter muito tempo de casa, resolveu ser atrevido e falou para o professor:

- Professor Einstein, me desculpe, mas o senhor explica, explica e ninguém entende nada do que o senhor explica. O senhor escreve umas fórmulas aí que ninguém compreende absolutamente nada. O senhor está, na verdade, dando um vexame.

Einstein ficou enfurecido e retrucou:

- Olha! Na próxima parada, na próxima universidade quem vai dar a palestra é você e eu vou sentar no seu lugar.

E fez isso. E não é que o motorista deu uma palestra sensacional. Tinha decorado tudo de tanto ouvir. Repetiu tudo. Escreveu até as fórmulas no quadro negro. Mas chegou a sessão de perguntas e respostas e o Einstein falou:

- Agora, ele vai se dar mal.

Mas, que nada. Veio a primeira pergunta e o motorista deu a resposta espetacular; veio a segunda e ele deu a resposta de um prêmio Nobel. Einstein, lá atrás, estava neurótico, enfurecido. Não entendia o que estava acontecendo.

Chegou a terceira pergunta e o motorista não sabia responder. Ele parou um pouco, coçou a cabeça e falou:

- Essa pergunta é tão fácil, tão fácil que eu vou pedir para o meu motorista responder.'

Então, como estou aqui sem motorista e também desincumbido de enfrentar as perguntas muito complexas que virão nessa área, vamos conversar um pouquinho sobre a educação profissional no Brasil e no mundo.

Inicialmente, devo dizer o que todos sabem neste auditório: esta é uma tarefa de extrema complexidade. Não sou capaz de dizer se é mais ou menos complexa que o ensino básico e que o ensino fundamental. Certo é que tem muitas peculiaridades. A principal delas é que a educação profissional exige uma interface muito íntima entre a escola e o mercado de trabalho, a escola e os sistemas de produção, a escola e as tecnologias de produção. Examinando um pouco a literatura internacional para saber o que deu certo ou não, verificamos que são inúmeros os fatores que podem levar ao sucesso. Três deles são fundamentais, ou seja, a educação profissional bem-sucedida é aquela que tem foco, aquela que tem pontaria, a que vai preparar, como disse o Ministro, para um determinado e específico mundo do trabalho.

Então, foco é um ingrediente que vale a pena ser considerado seriamente em qualquer tipo de formação profissional. É preciso acertar, não bastando acertar só na primeira vez. É preciso acertar sempre, porque as condições estão mudando permanentemente e vem um segundo ingrediente importante. Esses estudos mostram que o que tem sucesso é o sistema ágil que se modifica rapidamente, tal como ocorre com a produção e as tecnologias que se modificam com uma rapidez extraordinária. Na década de 70, uma inovação industrial durava dois anos como novidade; na de 80, passou a durar um ano apenas. Já não era mais novidade porque o competidor também já dispunha dessa inovação. Na década de 90, uma inovação industrial passou a durar apenas seis meses e hoje dura menos que isso, em algumas áreas, dura dias. Então, a velocidade da mudança é de tal ordem que a agilidade do sistema é uma questão de sucesso ou fracasso.

Um fator sempre apontado nos estudos é a estabilidade de financiamento, ou seja, a garantia dos recursos necessários à adoção de mudanças rápidas em face da dinâmica do mercado. Isso quer dizer que esse sistema valoriza muito aqueles que são conhecedores das tecnologias e dos sistemas de produção, os quais podem ser executados por meio da participação dessas pessoas. Todo país possui o seu sistema de formação profissional, com suas peculiaridades. Eu tenho

um trabalho em que procurei agrupar em três tipos a formação profissional. No primeiro modelo, o estado tem um papel indireto e quase não interfere na educação profissional, o que é feito pelo mercado, escolas, comunidades, de uma maneira atomizada e dispersa, sendo exemplos mais clássicos a Inglaterra, os Estados Unidos e o Japão. Em outro, o estado planeja, organiza e controla a formação profissional básica, deixando a formação profissional específica por conta das escolas profissionais ligadas ao mercado, às empresas, aos demandantes de tecnologias e de produção. Os exemplos clássicos são França, Itália e Suécia. Em terceiro lugar, tem-se o modelo em que os estados organizam as bases e as empresas orientam a execução, modelo a que o ministro se referiu aqui. Essa experiência- piloto do Escola de Fábrica parece-me que materializa bem o modelo dual que todos conhecem, praticado principalmente na Alemanha, na Suíça e na Áustria. No Brasil, o Estado mantém uma rede de escolas profissionais técnicas que, pelo tamanho do país, é ainda acanhada e precisaria ser bem maior, sempre sob a administração direta do Estado. Ao lado disso, o setor privado mantém uma rede de escolas sob a administração de empresários.

O financiamento, como todos conhecem, no primeiro caso, é garantido por orçamento e no segundo, por uma contribuição específica. O modelo brasileiro, implantado na década de 40, deu vários filhotes, que se espalharam pela América Latina. Por exemplo, a Colômbia instalou o SENA; a Venezuela, o INSE; a Argentina, o CONET; o Peru, o SENAT; o Chile, o INACAP; o Equador, o SETAP; a Guatemala, o INAFORP; a República Dominicana, o INFOTEC; a Bolívia, o INFO SOCIAL; a Nicarágua, o SINACAPO; o Paraguai, o SNPP; o Uruguai, o UTU. Todos eles foram baseados no modelo brasileiro e passaram por mudanças, muitas das quais cogitadas aqui neste seminário. Sugiro que essas mudanças sejam avaliadas para se constatar quais delas deram certo e quais fracassaram. Dentre essas mudanças, merecem destaque as sugeridas aqui, no que concerne aos aspectos da vinculação, integração e articulação, incluindo a avaliação dos resultados em termos de formação profissional. A respeito disso, é interessante estudar especificamente os casos da Colômbia, da Argentina e do Chile.

Ainda que os modelos variem no modo e no nível de participação da empresa, esta é sempre presente. O que tem sido relatado pela pesquisa é que a participação do empresário, na qualidade de conhecedor da tecnologia e dos sistemas de produção, é tanto mais importante quanto mais próximo ele estiver da escola ou da unidade que está encarregado de treinar. A empresa tem presença ativa como elemento cobrador, monitor e demandante. Ainda assim, é fundamental a função da escola. É isso que tem garantido foco e agilidade, mesmo porque os empresários não vão, espontaneamente, organizar escolas e investir em educação profissional, por uma razão muito simples: por exemplo, se

eu sou empresário e o professor Eliezer Pacheco também o é, e se temos os dois de investir voluntariamente, eu fico aguardando que ele o faça. Se ele investir, eu invisto, quase por emulação. Ante essa flexibilidade, poucos chegariam a investir. Então, em todos os países, há uma compulsoriedade de investimento das empresas na formação profissional dos jovens, porque, voluntariamente, isso não acontece. Educação profissional é um bem público, que precisa de um mecanismo que induza os empresários ao investimento. Em geral, eles investem em treinamentos específicos, mas não na formação profissional básica.

O equilíbrio entre oferta e demanda na formação profissional é muito fugaz e delicado e o que se nota na pesquisa é que o poder decisório, no campo da educação profissional, quanto mais longe da empresa estiver, menos pontaria e foco tem, o que compromete a precisão do atendimento ao mundo do trabalho. É claro que há outras necessidades relativas à construção da cidadania e da formação geral. A articulação que o Ministro propôs é absolutamente indispensável, mas há algo específico na educação profissional que é a preparação para o mundo do trabalho.

A administração pública, por ter dificuldades de assimilar rapidamente as mudanças tecnológicas, tem dificuldade de transmiti-las aos professores, de atualizá-los, de reciclar os equipamentos e de modificar toda a parafernália que deve ser a base da educação profissional. Além do mais, o administrador da escola pública, em se tratando de educação profissional, está isento de sanções ou de perdas quando não atende à necessidade do mercado, ou quando desvirtua a pontaria e o foco. Enquanto o empresário, que é o demandante e pagante, pode monitorar, controlar, ativar, premiar, contemplar e punir aqueles que se desviam do foco principal: o atendimento a suas condições.

Se pensarmos em mecanismos de funcionamento dessa interface, e as pesquisas mostram isso, vamos verificar, de modo claro, que mecanismos muito complexos na hierarquia administrativa não conseguem guardar o foco e a agilidade. Então, esse descasamento entre a oferta e a demanda deve, a qualquer custo, ser evitado. Por quê? Em primeiro lugar, o erro custa caro, prejudica os trabalhadores, tira a competitividade das empresas e retarda o crescimento econômico. Então, o ajuste necessário é comparável ao trabalho de ourives. É mais do que uma arte, uma ciência porque tem de atender, em primeiro lugar, às demandas quantitativas. Ao se indagar quantos mecânicos são necessários, caberia outra indagação: que tipos de mecânicos são necessários? Portanto, o conteúdo dos cursos e dos métodos, é essencial e precisa ser monitorado e cobrado por aqueles que têm condições de entender as mudanças tecnológicas e de produção.

Quanto à participação dos trabalhadores, consultando a literatura, vê-se que muitos países contribuem com um percentual do salário para a formação profissional. O saldo positivo da participação dos trabalhadores tem sido comprovado na discussão de programas em nível das escolas, porque nestas a interface entre empresários e tecnologia é percebida, assim como as necessidades pessoais e as preocupações dos trabalhadores. Esse é o resumo daquilo que tem sido um sucesso: a força da simplicidade. As instituições desse tipo precisam estar perto do trabalho, ser de simples administração e decisão rápida, porque as tecnologias evoluem de uma maneira muito veloz, meteórica, como já foi exemplificado. A propósito, o que é uma boa instituição? Que é uma instituição simples e atuante? Lembro-me de uma história e com ela vou terminar. 'Eu estava no primeiro ano da escola de Sociologia e tive um curso sobre as Instituições Sociais, que adorei. Fiquei fascinado. Cheguei para o professor e falei:

- Professor, dê-me um pouco mais de literatura, para eu saber o que é uma instituição que funciona.

Ele disse:

- Eu vou lhe dar. Mas antes vou dizer que instituição que funciona é aquela que precisa pouco do governo, da polícia e de fiscal. É aquela que tem dentro de si a força do autogoverno. Essa é a instituição que funciona. E antes de você ler esse livro, vou lhe dar um exemplo. Havia uma mulher, mãe de cinco garotos endiabrados. Ela fazia um bolo todas as tardes e o punha na mesa, o que era a alegria da molecada. Mas, logo vinha a guerra para saber quem pegava a fatia maior e também vinha a tristeza da mãe porque saía sempre uma briga entre os garotos, cada um querendo pegar uma fatia maior. Ela não sabia como resolver o problema. Até que um dia chegou a mãezinha dela, a vovó, que falou:

- Minha filha, isso é tão simples. Quer uma regra boa que funciona sozinha? Você nem precisa gritar com os garotos. Explique para os garotos que, daqui para frente, a regra vai ser: você vai fazer o bolo, botá-lo em cima da mesa, colocar os cinco garotos em fila. O primeiro da fila vai cortar o bolo em cinco fatias e você vai colocá-lo no fim da fila.

Daí para frente, não houve mais confusão, porque essa instituição tem dentro dela, a força do autogoverno e a força da simplicidade.

Então, encerro aqui e deixo algumas sugestões de informações. Há um trabalho muito interessante da Maria Angélica Dulci sobre financiamento da educação profissional na América Latina, e acho que muitos o conhecem; um

belo trabalho recente do Thomas Friedman, ‘O mundo é plano’, e um que eu publiquei este ano, sobre mudanças no mundo do trabalho. Muito obrigado pela atenção e desejo a todos uma excelente jornada.”

"Exmo Sr. Ministro da Educação, professor Fernando Haddad. Exmo Sr. Secretário do Ensino Tecnológico, professor Eliezer Pacheco, coordenador deste painel. Ilustre debatedor, professor José Pastore; meus caros congressistas, professores, diretores, minhas senhoras e meus senhores. Inicialmente, parabenizo o Ministério da Educação por essa feliz iniciativa de realizar, pela primeira vez no país, uma conferência sobre educação profissional, e de agradecer aos organizadores deste evento o honroso convite para debater com V.Exa. o tema 'O Papel da Educação Profissional e Tecnológica no Desenvolvimento Nacional'.

Essa temática, para mim, é muito importante e oportuna, porque, neste momento, a Câmara dos Deputados, por meio do seu Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica, está discutindo o tema da capacitação tecnológica da população, discussão da qual sou o relator. Certamente, vou sair daqui com muitos dados e informações que irão enriquecer o nosso relatório. Ouvi atentamente a fala do Sr. Ministro. Diria que, praticamente, ele esgotou o assunto na sua abrangência; também ouvi as colocações do professor Pastore. Mas, antes dessas intervenções, eu tive acesso ao documento básico desta conferência, no qual vi a riqueza das propostas oriundas das diversas regiões do país. Eu estava na sala ao lado, dizendo que a grande tarefa ou desafio dos coordenadores deste evento será a de sintetizar essas propostas, que são muito abrangentes, porquanto partiram de todas as instituições ou de professores com muita vontade de executá-las. Muitas avançam na linha de 'o que fazer' e dizem até 'como fazer'. Mas, nós precisamos conquistar o 'poder fazer'.

No pronunciamento do Sr. Ministro, destaquei dois pontos que gostaria de aprofundar: o que trata da questão dos elos da cadeia do conhecimento e o que diz respeito à educação voltada para o trabalho. Entendo, Sr. Ministro, que a verdadeira cidadania dos milhões de brasileiros excluídos só será alcançada quando pudermos garantir a todos educação e oportunidades de trabalho. Esse, para mim, é o maior desafio que o país enfrenta. A pressão do ensino profissional acontece hoje porque, com a economia globalizada e com as freqüentes inovações tecnológicas, as oportunidades de trabalho são cada vez mais seletivas e exigentes do ponto de vista do conhecimento. Observa-se que o avanço da tecnologia tem resultado no aprofundamento do conhecimento de poucos e no aumento da ignorância de muitos. Como novos conhecimentos, surgirão com velocidades cada vez mais crescentes, as camadas sociais mais pobres correm o risco de sofrer a mais perversa das exclusões, que é a do saber. Torna-se, então, complexa a geração de trabalho, porque temos pela frente um mercado que demanda novos conhecimentos, enquanto uma grave questão social, traduzida

pelo analfabetismo funcional, concentração de renda e pobreza, se mostra recalcitrantemente impeditiva de uma solução a curto prazo.

O Brasil, na área da educação, tem uma dívida muito grande para com o seu povo. Acho que é uma dívida que vem de quinhentos anos e que o governo atual está procurando pagar. Torna-se oportuna, neste momento, a colocação do filósofo e teólogo cearense, padre Manfredo Oliveira, que diz: *'Esse país é marcado por uma desigualdade estrutural gigantesca entre uma elite privilegiada e uma enorme massa de gente que é herdeira da senzala, hoje, amontoada nas favelas, nas periferias urbanas e na zona rural. É essa cisão social que impede o Brasil de ser propriamente uma nação'*. Sr. Ministro, quando V.Exa. coloca o tema dos elos da cadeia do conhecimento, eu gostaria de que todos aqui imaginassem essa cadeia: ela começa com a alfabetização, depois vem o ensino fundamental, em seguida, o ensino médio ou o ensino profissional, com suas atuações no básico, no técnico e no tecnológico. Depois, vem o ensino superior com a graduação e pós-graduação e as suas ações de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e extensão. Na minha visão, é a extensão que pode promover a capacitação da população pela transferência dos conhecimentos, que ainda estão armazenados nas prateleiras das nossas universidades. Convém destacar, nessa cadeia do conhecimento, esses dois elos: o da educação profissional propriamente dita e o da extensão.

É importante revermos alguns diagnósticos sobre a educação profissional. Em 1992, foi instalada no Congresso Nacional uma CPMI - Comissão Parlamentar Mista de Inquérito, Senado e Câmara, que procurou identificar as causas e dimensões do atraso tecnológico do país. Acho que poucas pessoas tomaram conhecimento dessa CPMI, porque CPI que procura discutir questões estruturais não dão Ibope, ao contrário das que tratam de banditismo, prostituição e roubo. Em sua conclusão, aquela CPMI apontou como causa principal do atraso tecnológico do Brasil a degradação da base educacional. Jamais teremos um sistema eficiente de ciência e tecnologia se a base estiver degradada. A ciência e a tecnologia começam na educação fundamental. Naquele ano de 1992, constatamos que tínhamos trinta e dois milhões de analfabetos, um número reduzido de professores — principalmente nas regiões mais deprimidas — de matemática, física, química, biologia e de ciências, tudo isso somado à falta de ensino técnico. Enquanto nos países desenvolvidos, existia uma relação considerada ótima de um técnico de nível superior para cinco técnicos de nível médio qualificados, no Brasil, essa relação estava invertida. Naquela época, a média era de dois técnicos de nível superior para um de nível médio. Nas regiões Norte e Nordeste, a situação era mais grave. A relação era de quatro técnicos de nível superior para um de nível médio. Por quê? Porque nós nunca colocamos com clareza a importância do ensino técnico de nível médio. Penso,

às vezes, que a nossa cultura é a de preferir um doutor desempregado a um técnico de nível médio empregado. O ensino técnico de nível médio sempre foi colocado em segundo plano. Atualmente, um novo cenário mais preocupante, aparece: o do mercado de trabalho, exigindo conhecimento, ante uma população de analfabetos funcionais. Temos de encontrar, com urgência, os meios para promover a qualificação profissional do nosso trabalhador.

Os números que vou apresentar são resultantes do diagnóstico feito pela professora Vera Mazagão, do Instituto Paulo Montenegro do Ibope, conhecido como INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, que revelou um quadro que merece a nossa atenção e preocupação. Ao analisar a população na faixa etária de 15 anos (primeiro emprego) até 64 anos (último emprego), ela encontrou cento e quatorze milhões de brasileiros com os seguintes graus de instrução: dez milhões não sabem ler nem escrever; trinta e cinco milhões têm um nível muito baixo de escolaridade, mal sabem assinar o nome; quarenta e um milhões estão no início da alfabetização e somente vinte e oito milhões estariam aptos a entrar no novo mercado de trabalho, que exige conhecimento. Por isso, Sr. Ministro, quando ouço o discurso dos economistas apontando o crescimento econômico como forma de geração de trabalho, concluo que, diante dessa massa de excluídos, esse propósito torna-se inócuo, porque poderemos ter um aumento significativo do PIB sem que isso implique a geração de um grande número de empregos. Hoje, se houvesse um reaquecimento da economia com novos investimentos em áreas de alta tecnologia, esses trabalhadores estariam fora do mercado de trabalho. Não tenho a menor dúvida. Tal é o avanço tecnológico que, em breve, poderemos deparar com situações em que teremos, de um lado, pessoas procurando emprego e, na contramão, trabalho procurando profissional.

Considero, Sr. Ministro, a área do ensino formal bem equacionada. V.Exa. expôs muito bem. O FUNDEB, que na Câmara votaremos em breve, com certeza, irá fortalecer o ensino fundamental e médio e a EJA (Educação de Jovens e Adultos). O ProUni é uma realidade e uma esperança, quando abre, para milhares de jovens, vagas no ensino superior. Novas universidades estão sendo implantadas. A reforma do ensino superior começou a ser discutida no Congresso. O ensino tecnológico avança com a implantação de novos CEFETs. A preocupação que surge diz respeito àqueles que não têm mais tempo de ir para a escola formal, porque têm de trabalhar, embora precisem aprender novas habilidades. '*Que fazer, então, com milhões de trabalhadores cuja força de trabalho é cada vez menos exigida ou nem mais o é?*' Às vezes, nas minhas palestras, pergunto o que quer dizer mesmo MST. É Movimento dos sem terra, Movimento dos sem trabalho, Movimento dos sem tecnologia ou é Movimento dos sem tudo? Talvez, seja um pouco de tudo isso. Então, Sr. Ministro, temos de criar, com

urgência, mecanismos ágeis e flexíveis de transferência de conhecimento para essa população. Esses mecanismos poderiam ser verdadeiros atalhos, em forma de ação de massa, que agissem sobre os meios tradicionais da educação, de forma ágil, porque os excluídos são muitos. De que poderiam se constituir esses atalhos?

Coloco como proposta para esta conferência, até certo ponto ousada, mas na vida é preciso sonhar e ousar, a transformação dos CEFETs em universidades federais tecnológicas, capazes de proporcionar não só um bom ensino tecnológico, mas também de atuar no interior dos Estados, com trabalhos de extensão, sobretudo voltados para a vocação de suas regiões. Acho isso uma boa idéia. Começar-se-ia pelas regiões mais deprimidas, transformando os seus CEFETs em universidades para oferecer não só o ensino tecnológico, mas também o técnico, a pós-graduação e também a extensão. É importante que os CEFETs assumam a missão da extensão, haja vista serem instituições competentes e ágeis. Estou me referindo também às escolas agrotécnicas. É preciso transformá-las em CEFETs agrícolas, iniciativa muito importante. Temos também de integrar o programa dos Centros Vocacionais e Tecnológicos, que está no Ministério da Ciência e Tecnologia, com o programa da SETEC - Secretaria de Ensino Tecnológico. Se os Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT) a ser implantados nos municípios tiverem a gestão dos CEFETs, o seu desempenho será bem melhor. Temos também de criar, neste país, a partir das estruturas do CNPq e da Capes, as bolsas de extensão. Tenho conversado sobre isso com o presidente da Capes, professor Jorge Guimarães. Outra ação importante seria a de reativar o Pró-Ciências, programa da Capes voltado para a melhoria do nível dos nossos professores de matemática, física, química e biologia do ensino médio.

O Ministro nos deu uma boa noticia, quando falou que, por meio dos mecanismos de ensino a distância – Internet, videoconferência e outros – as universidades irão promover a capacitação dos professores. Abro parênteses, neste momento, para pedir a todos os presentes o apoio ao Projeto de Lei nº 7394, de 2006, do Conselho de Altos Estudos, que está tramitando na Câmara dos Deputados. Quando retornarem aos seus Estados, falem aos seus deputados federais sobre esse projeto, que cria o fundo de apoio à educação profissional. Passo às mãos do Ministro a cópia desse projeto, que dispõe sobre o fomento à capacitação tecnológica da população e seu financiamento. A origem dos recursos é do FAT e do FNDCT. Pelos meus cálculos, a sua aprovação vai implicar a criação de um fundo, para o qual serão aportados recursos da ordem de trezentos a quatrocentos milhões de reais por ano para apoio ao ensino profissional.

Vou concluir, senhores, dizendo que temos de criar esses atalhos, porque os indicadores sociais que acabamos de ver estão exigindo das instituições que detêm o saber, ações que venham a contribuir, de modo decisivo, com o processo de educação para o trabalho. Por outro lado, o investimento no capital humano deve ser feito por intermédio de um sistema eficiente e de qualidade. O avanço só acontecerá se tivermos a capacidade de realizar mudanças profundas no sistema de transferência de conhecimento, com o envolvimento de toda a sociedade. Somente por meio de uma ação de massa e de apoio aos trabalhadores, poderemos chegar a uma sociedade mais justa, mais humana e mais equilibrada. A minha esperança está no presidente Lula que, por sua origem de trabalhador e operário de fábrica, enfatiza, a todo momento, a importância da educação e da capacitação dos trabalhadores. Ele, tendo ao seu lado pessoas como o Ministro Fernando Haddad, o secretário Eliezer Pacheco e demais auxiliares, com certeza, irá encontrar os meios para pagar essa enorme dívida que o país tem com a educação profissional. Muito obrigado, senhores."

Financiamento da Educação Profissional e Tecnológica - Manutenção e Expansão

Eixo Temático II - Financiamento da Educação Profissional e Tecnológica Manutenção e Expansão

Discursos:
- Getúlio Marques Ferreira 55
- Gabriel Gabrowski 57
- Nacim Walter Chieco 81
- Remígio Todeschini 85
- Paulo Paim 89

"Boa tarde a todos. Dando continuidade a nossa conferência, teremos agora a plenária temática do Eixo II, 'Financiamento da Educação Profissional e Tecnológica – Manutenção e Expansão'. O resgate da história da educação profissional e tecnológica brasileira e a identificação dos seus mecanismos de financiamento estão associados a dados que situam a organização, a operacionalidade e a distribuição de recursos no setor público e privado.

Basicamente, as instituições públicas são financiadas por recursos orçamentários e não-orçamentários e as instituições privadas possuem como principais fontes de financiamento os recursos obtidos de matrículas e convênios. Indubitavelmente, o maior provedor público de recurso da educação profissional e tecnológica brasileira é a União, representada pela rede federal de educação profissional e tecnológica. Esta rede participa da execução orçamentária, com 78% do total dos investimentos em EPT no setor público, seguida dos Estados, com apenas 20%, e dos municípios, com meros 2%.

A oferta de EPT na iniciativa privada é significativamente representada pelo Sistema 'S', que possui arrecadação própria e participação na arrecadação dos recursos do INSS sobre diversas contribuições. O SENAI, SENAC, SENAT e SENAR ocupam um papel importante no sistema, detendo cerca de 33% dos recursos arrecadados. Para cumprir as metas estabelecidas no plano nacional de educação, qual seja, triplicar a oferta em cinco anos para se ter uma oferta programada de cerca de 2,1 milhões de vagas, necessitaríamos de recursos na ordem de seis bilhões de reais.

É imperativo que discutamos, nesta conferência, caminhos para o estabelecimento de fontes permanentes de financiamento da educação profissional e tecnológica do país. Para este debate, teremos a presença do professor Gabriel Gabrowski, professor do Centro Universitário Feevale e do IPA, mestre em Educação e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul."

Financiamento da Educação Profissional no Brasil: Contradições e Desafios

Gabriel Grabowski[1]
Jorge Alberto Rosa Ribeiro[2]

1. Introdução

O financiamento da educação como campo de estudo é indispensável para uma boa gestão das redes de ensino, razão pela qual é área de investigação bastante recente. Nos países centrais, na década de 60, desenvolveu-se a disciplina Economia da Educação, abordando as produções sobre o financiamento[3]. "A consolidação das pesquisas sobre financiamento da educação, na literatura internacional, data dessa década e da seguinte" (VELLOSO, 2001, pág. 63) e, no Brasil, as investigações aumentam entre 1980 e 1990.

Os estudos brasileiros estão concentrados em questões do financiamento do ensino fundamental e superior e alguns poucos incluem educação básica. Enquanto na literatura internacional o financiamento é abordado tanto pela ótica das fontes de recursos, das receitas ou da captação quanto pela perspectiva da destinação (alocação) das verbas ou da aplicação dos gastos, no Brasil, dada a vinculação constitucional dos recursos disponíveis, predominam investigações sobre o ensino público e privatização do ensino, por meio do financiamento (FUNDEF), sobre o papel das agências internacionais de financiamento[4] e sobre o tema da manutenção e desenvolvimento do ensino. A educação profissional é quase ausente nas investigações, salvo recentes dissertações e teses em torno da rede pública federal e programas governamentais[5].

---

1 Gabriel Grabowski. Mestre em Educação (UFRGS), doutorando em Educação (UFRGS) e professor Universitário da Feevale e do IPA.

2 Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro. Historiador e Sociólogo. Professor da UFRGS.

3 O financiamento do ensino passou a ter identidade própria a partir dos trabalhos de Schultz (The economicvalue of education, Theodore W. Schultz), Becker e Benson (A economia da educação pública) nos anos 60, a partir de uma perspectiva liberal abordando os problemas da educação em termos financeiros e econômicos.

4 As agências financeiras internacionais, como BIRD, BID e UNESCO, passaram a ter destacados papéis na formulação da agenda de estudos e das políticas de financiamento nas últimas décadas. Tanto os estudos como as políticas acordadas nos empréstimos estavam voltadas para a denominada "recuperação de custos" ou cobrança de anuidades e para medidas similares, como a privatização dos serviços educacionais.

5 Ver: - CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A Qualificação Profissional Entre Fios Invisíveis: uma análise crítica do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR. PUC/SP, Tese de Doutorado, 2003, 288 p.
- SOUZA, Antonia de Abreu. Financiamento da educação profissional brasileira: mudanças pós-1990. Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFCE, Fortaleza, 2004.

A partir desse contexto, pinçamos os principais desafios históricos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) neste país, dentre os quais destacamos três de caráter estrutural: o social, o educacional e o financeiro. Falar em *desafios* significa levar em consideração a materialidade histórica da oferta da educação profissional e *apostar* na possibilidade de fazer diferente, aprendendo com os equívocos cometidos, superando-os com propostas e políticas impregnadas de novas concepções, prioridades e estratégias de Estado.

De forma geral, a educação profissional tem servido para preparar mão-de-obra (qualificação da força de trabalho) para as relações de produção capitalistas vigentes no Brasil. Predominou, ao longo da história, uma finalidade instrumental, operacional, qual seja: que o trabalhador fosse capaz de executar as funções a ele reservadas, de forma mecânica e tecnicista. Essa função delegada ao então denominado ensino profissionalizante (ensino técnico) é o resultado de uma sociedade estruturada de forma dual: proprietários dos meios de produção, detentores do capital, e trabalhadores, donos de sua força de trabalho a ser transformada em mercadoria de venda e produção.

A dualidade da sociedade brasileira, segundo palavras do educador Anísio Teixeira, interferiu na educação brasileira: "*a expansão e fusão gradual de dois sistemas escolares, que serviram ao país em seu dualismo orgânico de duas sociedades, primeiro de senhores e escravos, depois de senhores e povo, e que iriam se integrar progressivamente na sociedade de classe média em processo*" (1999, pág. 120). Esse dualismo refletiu-se na educação de forma substancial, com a manutenção, desde a Independência, de dois sistemas escolares, "*um destinado para a elite, compreendendo a escola secundária e as escolas superiores, mantido sempre sob o controle do governo central,... e outro, destinado ao povo e, na realidade, à classe média emergente, compreendendo escolas primárias e escolas vocacionais, sob o controle, desde 1834, dos governos provinciais e locais*" (TEIXEIRA, 1999, pág. 120)[6].

Quando esta *Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica* escolhe como tema central *Educação Profissional como estratégia de desenvolvimento e de inclusão social* pauta a questão do *financiamento* como um dos seus eixos centrais, ela indica o valor que tal reflexão ocupa no debate. Ao Abordar a sustentabilidade financeira da educação profissional na perspectiva de uma "*estratégia de desenvolvimento e de inclusão social*", está-se enfrentando os três desafios colocados inicialmente, pois a *finalidade* está reposicionada (educação profissional como estratégia

6 Sobre ainda o tema da dualidade estrutural Kuenzer afirma que a mesma "tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou é má-fé" (2002, pág. 35).

de desenvolvimento) e uma nova concepção está sendo indicada (educação profissional como fator de inclusão social).

Uma política da magnitude e relevância social como é a da educação profissional, seja pela sua demanda, seja pela sua amplitude no cenário da educação brasileira, ou mesmo pela expectativa que ocupa no imaginário popular, requer uma política de financiamento sistemática, perene e organizada que disponha de recursos correspondentes à função que lhe é atribuída e/ou dela esperada.

A história da legislação da educação brasileira que, desde a Constituição de 1934, tem vinculado e previsto recursos para o financiamento da educação nacional, como também o fez a CF de 1988, ao determinar que 18% dos impostos arrecadados pela União e 25% dos arrecadados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios deveriam ser destinados à educação, *deixou a educação profissional sem garantias explícitas e legais de recursos*[7], pois a menções existentes restringem-se ao ensino fundamental, médio e superior.

Considerando que a discussão sobre o financiamento da educação no Brasil exige, necessariamente, que se considerem, no mínimo, três aspectos, *"a necessidade de mais recursos financeiros para a educação, a política de vinculação de recursos e a política de fundos"* (ARELARO & GIL, 2005, p. 53), torna-se necessário discutir o financiamento da educação profissional a partir desse contexto e da lógica que organiza os fundos públicos para a área social.

Os fundos públicos, o financiamento e o orçamento da educação são reveladores das prioridades que o capital induz o Estado a implementar e permitem refletirmos sobre a natureza, a finalidade e as prioridades estabelecidas pelos agentes de implementação de políticas e programas sociais e educativos. "*O financiamento é uma questão crucial no quadro das mudanças de relações entre Estado e as instituições educacionais, especialmente as públicas. As novas formas de financiamento apresentam algumas características específicas e tão importantes que acabam dando o tom aos conteúdos das reformas*" (DIAS SOBRINHO, 2002, pg. 172).

7 A Educação Profissional (EP) concebida como parte da educação básica tem previsão de recursos, porém, toda a política do governo FHC e, de alguma forma ainda hoje, a EPT é coordenada de forma separada da educação básica, principalmente do ensino médio. Mesmo que legalmente a EP esteja contemplada dentro da Educação Básica, de fato está à margem dessa e de seu financiamento.

2. O Financiamento na Conferência Nacional

A educação é uma área de pesquisa muito complexa e requer que tenham muito rigor acadêmico nas investigações neste campo epistemológico, teórico e compromisso ético-político. Ao conceber-se a educação como um bem público, direito subjetivo e direito social, reafirma-se a premência de uma política pública de responsabilidade do Estado, e imprescindível a um projeto de nação livre e soberana.

O financiamento é uma categoria central e reveladora do valor que uma determinada política ocupa no conjunto de um governo ou de uma estratégia de Estado, tornando-se imprescindível que seja analisado no seu conjunto, ou seja, na totalidade dos recursos nacionais disponibilizados para as políticas sociais em geral e para as políticas educacionais, em particular.

As análises do temário transitam por três perspectivas: "uma, a da *receita* ou da *fonte*, ou, ainda, da captação de recursos, perguntando-se a proposta de como e onde obter verbas; outra, a dos *gastos ou das despesas*, esta com ênfase na eficiência, já que a questão da eficiência no emprego dos recursos habitualmente se faz presente na teoria econômica, em suas diversas vertentes; a terceira é a da *eqüidade"* (VELLOSO, 2001, pág. 64). Pode-se ainda destacar uma quarta que deseja ir além, alcançando diretrizes que possam ser adotadas por governos estaduais e municipais no financiamento da educação profissional, visto que os objetivos históricos dos estudos sobre financiamento buscam reflexões e respostas no âmbito conceitual, bem como as aplicações práticas na esfera das políticas públicas.

Tratando-se de financiamento da educação, o primeiro debate a ser enfrentado é que o "*Brasil precisa sair do atual patamar de gastos públicos com manutenção e desenvolvimento do ensino, na ordem de 4.3% do PIB, para um patamar de, no mínimo, 8% do PIB no ensino público nos próximos dez anos"* (Carta de Brasília, 2003). Outra dimensão a ser considerada é a relação do montante de recursos destinados ao pagamento da dívida pública (interna e externa), com vistas à renegociação e reconversão, mesmo parcial, do investimento na área educacional[8]. Os investimentos em ciência e tecnologia precisam ser ampliados; o analfabetismo precisa ser superado e o direito à qualificação dos trabalhadores precisa ser garantido.

Na gestão da educação profissional e tecnológica no Brasil, temos um modelo de financiamento baseado no *financiamento público estatal* (oferta das redes fede-

8 O FUNDEF possui 28 bilhões. de reais. O FUNDEB prevê recursos de 32 bilhões. Nossa dívida em 2005 era de 545 bilhões. Com 180 bilhões viabilizamos uma educação de boa qualidade para todos.

ral, estaduais e municipais); *financiamento particular que corresponde a pagamento de mensalidades* (58,2% dos alunos estão em escolas privadas) e *financiamento Sistema 'S'*[9] (receita compulsória, em média, 5 bilhões/ano). Enquanto a capacidade do MEC se restringe a financiar a manutenção e o desenvolvimento da rede federal, prolifera, na maioria dos Ministérios, um conjunto de programas, projetos e atividades de formação e qualificação profissional, geralmente desarticulado e fragmentado.

Esta realidade do financiamento da educação profissional no Brasil exige estudos e investigações com foco no modelo, nas formas e nas fontes de financiamento; requer um novo modelo de gestão, integrado e articulado, englobando as dimensões administrativa, política e pedagógica; implica uma oferta pública, no mínimo, superior à privada, visto que os destinatários são jovens e trabalhadores que não possuem condições de financiamento; requer maior articulação entre todos os recursos e tranparência na sua aplicação em educação profissional no Brasil, bem como a correção das distorções e, por fim, pressupõe uma política pública de Estado que coordene efetivamente a educação e formação tecnológica, com recursos sistemáticos e permanentes.

2.1. Manutenção e Expansão

A manutenção e a ampliação da oferta da educação profissional estão condicionadas à existência e ao incremento de recursos financeiros que viabilizem tal política. Esta responsabilidade em torno do financiamento não é exclusiva de um dos entes da federação nem somente do Estado, mas também do conjunto da sociedade e dos governos. A Constituição Federal de 1988 determina que "A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino" (CF, art. 211), cabendo à União financiar as instituições de ensino públicas federais e exercer, em matéria de educação, "função redistributiva, de forma a garantir equalização mediante assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e aos Municípios" (CF, art. 211, § 1º).

Esta co-responsabilidade dos poderes pelos diversos níveis de ensino prevê dois tipos de financiamento[10] da política educacional: o protegido e o flexível. A

9 O Sistema 'S' é formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social de Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem (setor) Transporte (SENAT); Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR); Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

10 Cabe ressaltar que o financiamento do gasto público está diretamente vinculado à situação macroeconômica do país. A arrecadação tributária depende do crescimento da economia, das taxas básicas de juros, das taxas de câmbio, da balança comercial, dos índices de inflação e outros fatores.

denominação "financiamento público protegido diz respeito à parcela das receitas públicas (impostos e contribuições sociais) arrecadada pelas três esferas de governo e corresponde a um percentual mínimo, vinculado pela Constituição à área, ou seja, equivale à parcela mínima do financiamento público assegurado para a educação" (CASTRO & SADECK, 2003, p. 10).

O cálculo da capacidade de financiamento público parte do pressuposto de que cada esfera de governo respeita a seguinte imposição legal:

- União vincula à educação, já descontados os 20% da Desvinculação das Receitas da União (DRU), 18% dos recursos oriundos da receita de impostos federais a ela destinados (CF, art. 212);

- Estados vinculam à educação 25% das receitas de impostos que arrecadam, como também os que lhes são transferidos, de acordo com o artigo 212 da CF;

- Municípios vinculam 25% das receitas resultantes de impostos, incluindo as transferências;

- Contribuição social do salário-educação (quotas estadual, municipal e federal)[11];

O Sistema 'S' é formado pelo SENAI, SESI, SENAC, SESC, SENAR, SEBRAE, SEST, SENAT, SESCOOP, sendo o mais antigo deles o SENAI, que foi criado pelo Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Possui uma legislação própria que protege sua receita. A arrecadação principal das entidades que compõem esse sistema é proveniente de "repasses a terceiros" do Ministério da Previdência e Ação Social, que somam, em média, 4 a 5 bilhões por ano, além das receitas próprias geradas por meio da prestação de serviços, na estrutura implementada em todo o território nacional.

Já a capacidade de financiamento público flexível dos gastos com a educação tem como característica principal o "fato de ser formada por fontes de recursos, cujos valores dependem, em grande medida, da negociação política ano a ano, o que torna a estimação de seus valores futuros um processo de grande incerteza e passível de erros" (CASTRO & SADECK, 2003, pág. 12).

11 A LDB de 1996, artigo 68, item III, manteve a existência do salário-educação e a lei nº 9.424/96, em seu artigo 15, reafirmou a alíquota de 2,5% sobre a folha de pagamentos dos empregados.

Na União, esse tipo de financiamento é constituído de recursos provenientes das contribuições sociais que financiam programas de assistência ao educando, de operações de crédito realizadas com organismos internacionais, de recursos diretamente arrecadados, principalmente pelas IFES e CEFETs, e de convênios, entre outros. No âmbito dos Estados e Municípios, são os recursos captados por operações de créditos com organismos nacionais e internacionais, acrescidos daqueles diretamente arrecadados e de outros obtidos mediante convênios estabelecidos.

Nos últimos doze anos, a única fonte de financiamento da expansão da educação profissional no âmbito do MEC foi o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), destinado a financiar infra-estrutura, construção e reformas de prédios, laboratórios, capacitação de profissionais da educação profissional e tecnológica e consultorias. Este programa está na sua fase final de execução e de prestação de contas. Processos e estudos avaliativos estão em curso, porém, é possível afirmar que, além de insuficiente, caracterizou-se como um processo de gestão burocrática, porquanto fragmentado em outros projetos para unidades específicas de ensino nas redes federal, estaduais e comunitárias, com resultados questionáveis.

Não podemos deixar de registrar a existência de outros *fundos* voltados ao financiamento da educação de nível básico ou da formação e qualificação de trabalhadores como: Fundo do Amparo do Trabalhador (FAT), criado pela Lei nº 7.998/90, que financiou o PLANFOR e, no momento, financia o PNQ; Fundo Nacional de Segurança e Educação do Trânsito (FUNSET); Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST); Fundo Setorial da Saúde; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF); Fundos Setoriais e outros.

2.2. Propostas da Conferência Nacional

O roteiro para subsidiar o debate nas Conferências Estaduais preparatórias para a Conferência Nacional sugeriu um conjunto de idéias e propostas que precisam ser aprofundadas e assumidas coletivamente pelas redes e pelos gestores de políticas no campo da educação profissional. A primeira, talvez a que está gerando maior expectativa, é a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (FUNDEP), que será analisada na seqüência em capítulo próprio.

Porém *a gestão democrática e transparente dos recursos públicos destinados à educação profissional e tecnológica* é um desafio tão importante e significativo quanto a ampliação dos recursos existentes. Recentemente, a Organização para a Coope-

ração e Desenvolvimento Econômico (OCDE) considerou, em seu relatório, que o Brasil é a "nação que tem a maior diferença entre investimentos em alunos dos dois níveis" (ensino fundamental e superior). Nosso país é o que menos investe no ensino fundamental: R$ 1.900 anuais. A média dos países membros da OCDE é US$ 6 mil (nos EUA é US$ 8 mil e em Luxemburgo, US$ 12 mil). Nossa melhor aplicação é no ensino superior, R$ 13 mil por aluno/ ano, correspondendo a US$ 4 mil dólares[12].

O maior problema e, conseqüentemente, o grande desafio a ser enfrentado imediatamente é a *gestão* dos recursos existentes, seu planejamento a curto, médio e longo prazo e a otimização dos equipamentos e da infra-estrutura instalados nas diversas redes e sistemas de educação e de qualificação profissional do Brasil.

Os estudos sobre "Formulação das Políticas de Financiamento da Educação Profissional no Brasil" (RIBEIRO, GRABOWSKI e SILVA, 2003) comprovaram que a sociedade brasileira já investiu bilhões de reais em educação profissional, formação, qualificação e requalificação de forma fragmentada e em vários programas isolados. O orçamento geral da União para o ano de 2003 tinha previsto 1,2 bilhão de reais, somente para investimentos em diversas ações no campo da educação profissional; a previdência social recolheu e repassou R$ 5 bilhões ao sistema "S"; as receitas próprias que o sistema "S" consegue gerar com seus serviços envolvem, no mínimo, de 5 a 7 bilhões de reais; Estados, Municípios e empresas também investem significativamente em educação profissional ou em treinamento de recursos humanos. Estamos, portanto, falando de valores expressivos, previstos para esta área específica, que estão sem a coordenação e o acompanhamento do Estado, ou seja, sem o devido controle público.

Priorizar a *gestão* significa organizar os recursos financeiros e toda a infra-estrutura existente, de forma otimizada, democrática, articulada e comprometida com uma finalidade comum: a oferta da educação/qualificação profissional pública para o conjunto da sociedade. Para tanto, deve-se garantir espaços de discussão e fóruns de negociação, onde se possa organizar todos os recursos e as instalações existentes (tanto física quanto de equipamentos) em função de uma oferta ampla e organicamente articulada. Evitar a fragmentação e a competição de ofertas, integrando esforços e recursos, é um bom começo. Gradativamente, precisa-se ampliar a concepção para que a gestão seja transparente, com controle público, priorizada coletivamente e administrada por um processo único,

12 Aqui se registra uma distorção de aplicação de recursos no sentido de que no ensino fundamental se investe muito pouco. Não se pretende dizer que o gasto com o ensino superior esteja elevado, pois esta é uma média mundial que os próprios organismos internacionais indicam como parâmetro mínimo. Portanto, a distorção é o baixo índice de investimento na educação básica.

que tenha a participação do governo, dos empresários, dos trabalhadores e dos profissionais da educação.

Anualmente, um enorme volume de recursos tem sido investido em cursos de qualificação, formação e treinamento, nas diversas redes e sistemas, bem como na maioria das empresas de grande e médio porte, sem alterar significativamente a média de escolaridade do trabalhador, que continua em torno de quatro anos. Não é racional investir, repetitivamente, em qualificação e requalificação em cima de uma base frágil, ou seja, com a ausência de uma educação básica como requisito mínimo. É urgente que se articulem as demandas emergenciais de qualificação e formação com a oferta de educação básica para todos e educação de jovens e adultos para os que estão fora da faixa etária normal de escolarização. Somente uma política pública de Estado é capaz de organizar, planejar e coordenar tamanha responsabilidade e projeto de nação.

A gestão implica prevenir a fragmentação e a má aplicação de recursos públicos em projetos, equipamentos e infra-estruturas desconectadas da realidade local, regional e nacional. É comum, no Brasil, a construção de enormes prédios e a compra de equipamentos importados e/ou requintados, de manutenção elevada, sem que nenhum setor produtivo ainda o adote. Portanto, superar a fragmentação implica que os diversos órgãos e programas se articulem em vez de competirem; significa, ainda, priorizar e dividir responsabilidades em vez de privilegiar apenas seu campo de ação e, por fim, significa que é necessário evitar a concorrência de sistemas paralelos de formação, sejam eles públicos, ou particulares, como o Sistema 'S', Projetos Empresariais e Programas dos Trabalhadores, visto que, no final, todos acorrem à mesma fonte de recursos, que são os fundos e recursos públicos.

Para contribuir com a elaboração de uma alternativa à privatização da educação profissional, devemos propor um modelo de *profissionalização pública e sustentável.* Trata-se de estabelecer uma coerência entre o desenvolvimento das forças produtivas e a preservação do meio ambiente e das riquezas naturais, com vistas à qualidade de vida das gerações presentes e futuras.

Na mesma ordem de idéias, a noção de qualificação sustentável engloba um duplo imperativo do mundo atual: "*o acompanhamento da rápida evolução tecnológica e uma garantia social para o trabalhador"* (MELENCHON, 2001, p. 05). Trata-se de movimentos interligados, pois a elevação da qualificação e a busca do progresso tecnológico tornaram-se indissociáveis, visto que as profissões modernas exigem uma elevação de conhecimento das populações na mesma proporção do desenvolvimento das ciências.

A profissionalização sustentável será firmada pelo Estado, ente federativo responsável pelo interesse geral e comum, mediante uma educação dos trabalhadores como processo social, um direito e um bem público, uma formação cidadã e tecnológica, com liberdade, qualidade e confiabilidade das certificações. Todo sistema republicano deve assegurar a primazia do interesse geral sobre o interesse privado e particular. Portanto, uma profissionalização sustentável, além de desenvolver as forças produtivas e preservar o meio ambiente, é uma profissionalização pública, desinteressada, formadora de homens e mulheres como sujeitos e protagonistas de sua vida e da história, reafirmando a centralidade do ser humano sobre todos os processos e relações sociais.

Da mesma envergadura da necessidade de uma política de financiamento e de uma gestão democrática e transparente dos recursos, são imprescindíveis a *valorização dos educadores e a atenção aos estudantes trabalhadores*. Os educadores que trabalham com educação profissional devem estar contemplados nas políticas públicas de *educação continuada, em programas de formação pedagógica e em oportunidades de qualificação e requalificação permanentes*. Nessa perspectiva, o MEC, em suas políticas de educação e capacitação, deve priorizar esses educadores.

A recente proposta que o Governo encaminhou ao Congresso Nacional, alterando a estrutura da Capes[13] e criando uma diretoria para fomentar políticas de formação continuada para a educação básica no país, precisa contemplar os ensinos técnico e tecnológico, caso contrário, teremos, novamente, uma iniciativa para ensino superior e para a educação básica, deixando aquelas modalidades fora de mais uma política pública.

Da mesma forma, o MEC, por intermédio da SETEC, precisa propor uma assistência direta aos estudantes do ensino técnico. No ensino superior, temos o ProUni e, em nível fundamental, o ProJovem. Mas, para os filhos de trabalhadores e para eles próprios que estão estudando na rede privada, não há um programa de financiamento público que lhes dê condições de financiar sua formação. Uma iniciativa de bolsas para ensino médio e técnico (medida de caráter emergencial e transitório) contribuirá, de forma significativa e estrutural, para a expansão da EPT e para o acesso e permanência dos trabalhadores na educação profissional.

13 No dia 11 de outubro de 2006 o presidente Lula assinou a proposta de Projeto de Lei criando a "Capes da educação básica" com o objetivo de promover "políticas voltadas para a formação de profissionais de magistério da educação básica, em regime de colaboração com os Estados, Municípios e Distrito Federal". Cabe, em nosso entendimento, uma emenda que inclua o ensino técnico e tecnológico, criando condições para posteriores investimentos também na formação dessas modalidades.

3. Contradições: Programas em vez de Política

"Se nós ainda não estamos na liquidação brutal da forma escolar como tal, nós assistimos seguramente a uma mutação da instituição escolar que se pode associar a três tendências: uma desinstitucionalização, uma desvalorização e uma desintegração" (LAVAL, 2004, XVIII)[14].

A ausência de uma política pública de Estado, seja para a educação básica, seja para a educação profissional, é um dado histórico. Construir, com toda a sociedade, uma proposta de *política pública de educação profissional e tecnológica*, embasada numa concepção de mundo, homem e sociedade como sujeitos e não como objetos do mercado capitalista e voltada para um projeto de nação soberana e independente é um desafio que não pode ser postergado. Para tanto, faz-se necessário sustentar uma proposta de educação profissional como uma política pública, integrada ao sistema nacional de educação, em articulação com a educação básica e a superior.

Esta política pública, além de reafirmar a educação como bem público, condição de desenvolvimento humano, econômico e social, necessita comprometer-se com a redução das desigualdades sociais, vincular-se a um projeto de nação, de desenvolvimento sustentável, incorporando a educação fundamental e média como direito e contribuindo para uma escola pública de qualidade.

Cumpre conceber ainda a educação profissional, na perspectiva estratégica de política pública como fator de inclusão social, de desenvolvimento econômico, de geração de trabalho e renda, entre outras dimensões de natureza pedagógica, social e epistemológica. Este último aspecto, o epistemológico, trata da construção do conhecimento como trabalho social, não meramente técnico, mas científico e cultural; socialmente, a política realça as relações conflituosas que são responsáveis pela produção e apropriação dos conhecimentos; a dimensão pedagógica trata de formar e educar cidadãos e profissionais com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica.

Um conjunto de estratégias é fundamental para a execução da política pública de educação profissional, dentre as quais destacamos: integração da educação profissional com o mundo do trabalho; articulação com a educação básica; e com outras políticas públicas, especialmente a política de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e de Juventude; valorização dos profissionais da educação; respeito ao saber e à cultura dos educandos e compromisso com a organização e emancipação dos trabalhadores.

14 LAVAL, CHRISTIAN, no livro A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público, editado pela editora Planta, aborda com enorme propriedade o "envolvimento da escola no novo capitalismo, a introdução das lógicas de mercado no campo educativo, as novas formas e poder gerencial dentro da escola".

O historiador Luiz Antônio Cunha caracterizou a política educacional brasileira como "Política do ZIG-ZAG", ou seja, a troca de governo, de ministros ou de secretários é suficiente para que novas propostas sejam implementadas em detrimento das que estavam sendo praticadas. Isso quer dizer que temos, no Brasil, políticas de governo e não de Estado. Nossas elites dirigentes nunca conseguiram cogitar o Brasil nem a educação para o futuro. Essa realidade demonstra que, ou falta projeto, ou o projeto é não tê-lo.

O que foi dito é comprovado pela fragmentação das iniciativas governamentais em inúmeros Programas e Projetos que compõem, na última década, a educação profissional:

- PLANFOR: Plano Nacional de qualificação do Trabalhador (1995-1998/1999-2002): Serviço Civil Voluntário (FHC) e Juventude Cidadã (Lula);
- PROEP: Programa de Expansão da Educação Profissional;
- PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária;
- PNQ: Programa Nacional de Qualificação (2003-2007);
- PNPE: Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego;
- Proeja: Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
- ProJovem: (MP 238/05) – Ligado à Secretaria Geral da Presidência da República: Consórcios Sociais da Juventude; Empreendedorismo Juvenil, Soldado Cidadão;
- Escola de Fábrica (MEC);
- PROEP-2 (em negociação).

Essa fragmentação torna-se mais evidente quando examinamos a alocação dos recursos da educação profissional e a estruturação pulverizada do financiamento nos Ministérios, nos diversos órgãos do governo central e dos demais entes federados. A desarticulação e a fragmentação dos programas induzem a sobreposições na oferta e a um modelo de financiamento fragmentado, sem critérios comuns de custo/ aluno e, portanto, mais elevado.

A unificação da educação profissional e das ações de qualificação é necessária. Nossa trajetória histórica e nossa cultura estatal desenvolveram um modelo *imediatista, fragmentário, pulverizado e privado, além de oneroso à sociedade e aos cofres públicos.* Imediatista, porque pensa somente a curto prazo, sem alterar as condições de escolarização da força produtiva; fragmentário, porque se desenvolve, em várias redes, sistemas e programas desarticulados, concorrentes e sobrepostos; pulverizado, porque está em todos os espaços e oscila conforme a mobilidade social e a lógica do mercado; privado, porque serve mais aos interesses particulares de empresas, grupos ou mesmo categorias, sem pensar no conjunto da população, e oneroso, porque se gasta muito e se resolve pouco, ou seja, a cada ano se reinveste em processos já atingidos em anos anteriores, ou mesmo em projetos cujos resultados têm ficado muito aquém do esperado.

Pensa-se que, a exemplo de vários processos de *unificação*[15] desenvolvidos nas últimas décadas, de modo especial a unificação das ações e políticas sociais recentemente propostas pelo atual Governo Federal, seja mais proveitosa a idéia de *unificar todas as fontes, fundos, programas, ações e políticas de educação e qualificação profissional* sob uma única estratégia e política nacional. Esta política seria dirigida a todos os segmentos e canalizaria os recursos para um grande fundo, gerido pelo Governo, empresários e trabalhadores, mediante um planejamento e um processo de priorização de investimentos que atendam às necessidades emergenciais e criem condições para um salto de qualidade na educação e escolarização do conjunto da população economicamente ativa.

Unificar não significa canalizar a oferta para uma única responsabilidade nem para um único órgão; trata-se de construir um processo coletivo com o qual todos possam efetivamente contribuir bem como deliberar sobre as prioridades dos diversos segmentos, cabendo ao poder público coordenar e regular a oferta. Todos os atores deverão contribuir para a operacionalização e materialização da política de educação e qualificação profissional, porém de forma *unificada, organizada, planejada, otimizada, articulada, transparente, democrática e pluralista no método e na concepção.*

Concomitantemente a uma discussão sobre unificação, é necessário que seja realizada, em âmbito nacional, por universidades e entidades similares, uma avaliação da efetividade dos programas e das políticas de qualificação básica e/ou formação inicial ministrada em cursos rápidos e de curta duração. Como nação, devemos nos perguntar se as estratégias de qualificação desenvolvidas pelo Sis-

15 Com processos de unificação queremos indicar a importância de processos intersetoriais e intergovernamentais para uma consecução de política de educação profissional nacional, onde todos os entes federados e as redes e instituições de EPT possam interagir entre si e em parcerias.

tema 'S', pelo PLANFOR, pelo PNQ, pelas Escolas e Centros Tecnológicos e por todas as instituições formadoras estão conseguindo complementar a educação básica ou se apenas se constituem programas emergenciais, governamentais e de eficácia passageira.

Avaliar a efetividade do conjunto dos programas de todos os governos e verificar os seus impactos na qualidade da educação, nos níveis de escolaridade, na qualidade e competência da força de trabalho e repensar prioridades é função de uma gestão responsável pelo presente, mas fundamentalmente comprometida com uma qualidade e perspectiva que viabiliza o futuro da nação. Esse processo de avaliação precisa envolver todos os segmentos, redes, protagonistas e especialistas para que, mediante critérios científicos, educacionais e sociais, revele se as estratégias até então adotadas estão alterando nossa estrutura educacional ou se estão apenas capacitando e treinando nossos trabalhadores para demandas pontuais.

4. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (FUNDEP)

Mesmo com todas as vinculações constitucionais e legais de recursos para a educação em todos os níveis e, apesar dos diversos fundos existentes e previstos, como o FUNDEF, agora FUNDEB, a educação profissional continua sem previsão e garantias legais para o seu bom financiamento. Somente os *recursos flexíveis*, que dependem dos orçamentos anuais, de créditos adicionais ou da vontade política dos gestores, estão entre as possibilidades reais e viáveis.

4.1. Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional (PL Nº 274/2003 e PEC N º 24/2005)

Mediante o Projeto de Lei do Senado Nº 274 de 2003, do Senador Paulo Paim (PT-RS), está em discussão a instituição de um "*Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador – FUNDEP*". Dentre seus principais objetivos, destacam-se: geração e manutenção imediata de emprego e renda; descentralização regional; compatibilização com as políticas governamentais para a geração de emprego e renda; combate à pobreza e à desigualdade social e regional e ainda elevação da produtividade, da qualidade e da competitividade do setor produtivo, por meio da qualificação do trabalhador.

Constituem recursos do FUNDEP, segundo este PL:

I - sete por cento do produto da arrecadação dos impostos sobre renda e proventos de qualquer natureza e sobre produtos industrializados, de que trata a alínea "a", do inciso I, do art. 159 da CF, excluindo-se as quotas financeiras que constituem recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF;

II - cinco por cento dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, excluindo-se os destinados ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES, por força do § 1º, do art. 239, da Constituição Federal, ao Programa de Seguro-Desemprego e ao pagamento de Abono Salarial;

III - as contribuições, doações, financiamentos e recursos de outras origens, concedidos por entidades do direito público ou privado, nacionais ou estrangeiras;

IV - outros recursos que lhe venham a ser atribuídos.

Após um período de tramitação, discussões e pareceres de Comissões Especializadas do Senado, foi construída uma nova base jurídica e constitucional para a proposta, por meio de uma Emenda Constitucional, que altera os artigos 159, 239 e 240 da Constituição Federal e acrescentando-se o artigo 214-A, dispondo sobre o "Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional", que passou a ser denominada PEC Nº 24, de 2005.

A emenda possui quatro (04) artigos. Os dois centrais são:

Art. 1º Os arts. 159, 239 e 240 da Constituição Federal passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 159.

I - do produto da arrecadação dos impostos sobre renda e proventos de qualquer natureza e sobre produtos industrializados, quarenta e nove por cento na seguinte forma:

d) dois por cento para o Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional. (NR)"

"Art. 239.

§ 1º Dos recursos mencionados no *caput* deste artigo serão destinados, pelo menos:

I - quarenta por cento para financiar programas de desenvolvimento econômico, através do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, com critérios de remuneração que lhes preservem o valor;

II - três por cento para o Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional."

"Art. 240.

Parágrafo único. Do produto da arrecadação das contribuições referidas no *caput*, pelo menos trinta por cento serão destinados ao Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional. (NR)"

Art. 2º A Constituição Federal passa a vigorar acrescida do seguinte art. 214-A:

Art. 214-A. Fica criado o Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional, com o objetivo de democratizar o acesso aos cursos da respectiva modalidade de ensino.

§ 1º O Fundo de que dispõe este artigo será formado pelos recursos a que se referem os art. 159, I, *d*, 239, § 1º, II e 240, parágrafo único, além de outras fontes previstas em lei.

§ 2º Os recursos do Fundo serão distribuídos aos estabelecimentos de ensino públicos e privados especificamente conveniados, observado o disposto no art. 213, na proporção do número de alunos matriculados nessa modalidade de ensino, considerada, ainda, a diferenciação por cursos.

§ 3º As instituições beneficiárias do Fundo devem assegurar a oferta gratuita de vagas em seus cursos na proporção dos recursos recebidos.

§ 4º O Fundo de que dispõe este artigo terá conselho consultivo e de acompanhamento, formado por representantes do poder público e da sociedade civil.

§ 5º A lei disporá sobre a organização do Fundo, a distribuição de seus recursos, sua fiscalização e controle, bem como do conselho de que trata o § 4º."

De acordo com a proposta original, esse *fundo* seria composto por três principais fontes, além de outras previstas em lei:

1ª) 2% da receita resultante da arrecadação do imposto sobre a renda (IR) e do imposto sobre produtos industrializados (IPI);

2ª) 3% da arrecadação decorrente das contribuições para o Programa de Integração Social (PIS) e o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP);

3ª) 30% das contribuições compulsórias das empresas sobre a folha de salários que originaram o chamado *Sistema S*.

A tabela abaixo mostra a estimativa de receita do Fundo, com base na arrecadação de 2004.

Arrecadação de 2004 e contribuição estimada para o Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional, segundo o tributo (valores em milhões de reais)

TRIBUTO	ARRECADAÇÃO (2004)	CONTRIBUIÇÃO AO FUNDO PROPOSTO
IR/IPI	129.958	2.599
Pis/Pasep	20.060	602
Sistema S	4.113 *	1.234
Total	154.131	4.435

**** valor referente a 2002***

No caso de aprovação da PEC ainda em 2005, o FUNDEP teria à disposição, no exercício seguinte, um montante próximo a R$ 5 bilhões.

A minuta da PEC sugere que a distribuição se faça entre os estabelecimentos de educação profissional, públicos e privados, na proporção do número de alunos matriculados nessa modalidade de ensino, observada a diferenciação por curso. A fim de garantir a qualidade dos cursos, os estabelecimentos de ensino devem firmar convênio com o Fundo, nos termos da regulamentação. Fica assegurada, ainda, a gratuidade dos cursos que recebam recursos do FUNDEP.

A PEC sugerida prevê a criação de conselho consultivo e de acompanhamento, formado por representantes do poder público e da sociedade civil, com o fim de promover o controle social da aplicação dos recursos de forma transparente. Por último, é prevista a forma da lei para a regulamentação da matéria.

Cabe, ainda, observar que o Fundo não constituiria a única fonte de financiamento da educação profissional. Seria apenas um fundo de apoio ao desenvolvi-

mento das ações do setor privado e de iniciativas do poder público. Desse modo, não ficaria prejudicado o financiamento da manutenção dos estabelecimentos que oferecem cursos de educação profissional.

Na audiência pública, promovida pela Comissão de Assuntos Sociais do Senado, em 05 de setembro de 2006, foi anunciado um acordo entre o senador proponente e o senador relator da PEC de que os recursos do Sistema 'S' não comporão mais o referido Fundo, pois estes devem ser preservados e "protegidos", conforme regulamentação existente. Dessa forma, o valor inicialmente previsto será reduzido e o fundo estimado é de aproximadamente 3,5 bilhões/ano. Nesta mesma audiência, o Executivo, por intermédio do MEC, manifestou apoio à iniciativa do Poder Legislativo.

Tanto o PL quanto a PEC representam uma esperança e uma possibilidade real de recursos sistemáticos, permanentes e legalmente assegurados para a modalidade da educação profissional; uma proposta louvável que deve contar com amplo apoio dos diversos agentes sociais que atuam na oferta e gestão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

É necessário destacar que a proposta está voltada ao atendimento da demanda da educação profissional no que tange à *qualificação do trabalhador e ao ensino técnico.* Percebe-se que tanto o MEC quanto todas as redes de educação profissional, quanto os Estados e o Sistema 'S' estão apostando nesse único e pretenso "fundo salvador". Imaginar que o FUNDEP dará conta de toda a expectativa e demanda é ingenuidade ou irresponsabilidade. Além de rediscutir a exclusão de parte da receita do Fundo no que se referia à participação do Sistema 'S', cabe à União aportar mais recursos orçamentários à presente emenda e aos demais entes da federação cabe complementar o Fundo com recursos próprios e específicos.

4.2. Sistema 'S': Compromisso com a educação pública

O Sistema 'S', formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social de Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem (setor) Transporte (SENAT); Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR); Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP), é o maior sistema brasileiro de atuação no campo da educação profissional em seus diversos níveis: qualificação básica, educação técnica e tecnológica.

Em seus 60 anos de estruturação, o Sistema 'S', com recursos fixos e permanentes, construiu uma infra-estrutura humana e tecnológica de alta qualidade, em todo o território nacional. Sua relevância e qualidade são inquestionáveis; sua contribuição na qualificação profissional e suas ações na área social muito têm significado para o desenvolvimento da nação.

A literatura brasileira sobre a relação trabalho-educação-qualificação tem demonstrado que uma educação profissional de qualidade, responsável e sustentável, requer uma base de educação geral e de formação humana integral. Torna-se difícil complementar com a profissionalização a fragilizada educação básica. A maioria dos trabalhadores brasileiros não possui o ensino fundamental completo; apenas 40% dos jovens estão cursando o ensino médio e o trabalhador brasileiro possui uma das menores taxas de escolaridade do mundo: quatro anos em média.

Se continuarmos promovendo apenas cursos de qualificação de nível básico ou inicial, treinamentos e capacitações, não alteraremos essa realidade. Cabe, portanto, aos poderes públicos, das esferas federal, estadual e municipal, em conjunto com as demais redes e agências, entre as quais o Sistema 'S', desenvolver uma intensa política nacional de universalização da educação básica, de natureza pública e gratuita, destinada ao conjunto dos jovens e trabalhadores que necessitarem da autonomia intelectual, política e ética, na perspectiva da formação.

O Sistema 'S' precisa rever seu planejamento estratégico no ponto concernente a 'Unidades de Negócios' e à expansão para o nível do ensino superior e pós-graduação de caráter privado e elitizado. Será também oportuno rever a perspectiva de compromisso com a escola pública de nível básico, republicana, laica, de qualidade social e tecnicamente competente. A participação do Sistema 'S' na estratégia de universalização da educação básica e na ampliação da educação profissional de nível técnico é o mínimo que o sistema pode fazer pela sociedade brasileira que, por mais de 60 anos, contribuiu com recursos públicos e privados, os quais, mediante uma gestão privada, constituíram um patrimônio cultural, tecnológico e humano de que o país não pode prescindir.

Portanto, alguns compromissos desse sistema devem apontar para a reserva de, no mínimo, 30% das vagas gratuitas para a escola pública; para a participação em políticas públicas de promoção da educação, trabalho, ciência e tecnologia; para a publicidade, transparência e gestão democrática dos recursos compulsórios e da participação de parcela dos recursos no FUNDEP.

Considerações Finais

A I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica constitui-se um marco histórico e uma referência para os debates sobre o financiamento dessa modalidade educacional. Nesse sentido, cabe-nos propor uma profunda reflexão sobre algumas condições e compromissos mínimos acerca dos quais precisamos refletir coletivamente nesta oportunidade.

Em primeiro lugar, precisamos definir outra Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica que rompa com a atual lógica de programas pontuais e específicos e desenvolva um projeto de nação e uma organização de caráter nacional, definindo o papel da União, dos Estados, dos Municípios, do Sistema 'S' e das demais redes (privada, comunitária, confessional). Com base na política nacional em vigor, cabe-nos estruturar uma política de financiamento que contribua com a reversão do modelo privado vigente e, em muitos casos, de baixa qualidade (71% das instituições de EPT são privadas, 58% das matrículas são pagas e, mesmo na oferta pública, cobram-se taxas e mensalidades). Os principais destinatários que esta modalidade se propõe atender não possuem mais poder aquisitivo, emprego e renda para custeá-la.

Uma segunda opção para ampliar a capacidade de financiamento da EPT é que o Brasil aumente seus gastos com a educação, superando seu patamar histórico de 4,3% do PIB para, no mínimo, 7% ou 8%, condição indispensável para o aumento efetivo de recursos direcionados à educação nacional. Deve-se agregar a esse compromisso a negociação e a reconversão de parcela da dívida (interna e externa) em prol de investimentos no setor educacional, uma das formas estruturais de superação de nossa vulnerabilidade social, cultural e econômica.

A terceira medida que propomos é a realização de uma avaliação da efetividade dos diversos programas existentes na EPT para verificar por que este modelo, que completa um século, não alterou estruturalmente a elevação da escolaridade e a qualidade do conjunto da força de trabalho. Deve o país continuar investindo seus recursos em programas de qualificação de curta duração? Que resulatados reais este modelo de qualificação e educação profissional propicia na relação qualidade educacional versus recursos investidos?

Qualificar e mudar o modelo de gestão da EPT é a quarta sugestão. Há problemas já apontados pelos diversos órgãos fiscalizadores e pela sociedade quanto à ineficácia de vários programas e políticas de EPT, ao desvio e má aplicação de recursos em alguns programas e à priorização de investimentos em segmentos privados, em prejuízo do investimento da oferta e estrutura pública. A gestão e

os respectivos recursos da EPT, de natureza pública (programas públicos, Sistema 'S', PROEP...) devem adotar o princípio constitucional da gestão democrática, da transparência, da publicidade e do controle social.

Em quinto lugar, cabe integrar, unificar e articular organicamente o conjunto de iniciativas, políticas, programas, redes e ações no campo da educação profissional, evitando a fragmentação, a concorrência e a sobreposição de oferta entre os próprios agentes. É necessário, também, maior colaboração e articulação entre os entes federados (União, Estados e Municípios) e desses com as demais instituições da educação profissional, com as comunidades locais e regionais, com os trabalhadores e com o setor produtivo.

A sexta proposta refere-se ao Sistema 'S', imprescindível para qualquer política nacional de EPT, porquanto detentor de um patrimônio educacional e tecnológico qualificado, de experiência incomparável e de deveres e compromissos inadiáveis para com a sociedade brasileira, a quem cabe: investir mais na educação profissional de nível técnico e na educação básica, ao invés de expandir-se para o ensino superior e pós-graduação; contribuir mais com políticas públicas de educação, trabalho, ciência e tecnologia, mediante oferta gratuita de seus cursos para os jovens oriundos da escola pública; adotar gestão pública e transparente dos seus recursos, mediante mecanismos de participação e poder deliberativo dos representantes da administração pública e da sociedade; assumir compromisso de participação, inclusive com parte de seus recursos, na construção e consolidação do FUNDEP.

A rede federal de EPT, referência de qualidade, precisa priorizar a educação básica e técnica, repensando sua tendência rumo ao ensino superior, mediante a transformação dos CEFETs em Universidades Tecnológicas. Manter a atual rede federal de EPT e a oferta de suas vagas e, gradativamente, ampliar a participação da União são medidas não somente necessárias, mas também estratégicas para a construção de uma referência educacional. A autonomia da formação técnico-profissional em relação às determinações do mercado é a oitava proposta que deixamos para a Conferência discutir e aprofundar.

O posicionamento desta Conferência Nacional, em prol da aprovação da PEC e do PL do FUNDEP, é uma necessidade política que se deve desdobrar em mobilização e luta pela sua efetivação. Estes recursos são importantíssimos para o futuro da EPT. Por outro lado, precisa-se ter a clareza de que somente o fundo não é suficiente em si, devendo a SETEC buscar, junto ao Tesouro Nacional, a ampliação dos seus recursos orçamentários imediatamente. Ainda faz-se necessário que a União amplie sua participação no FUNDEB e no FUNDEP; que os Estados e Municípios

discutam seus fundos próprios; que os fundos, como o FUST, FAT, FNDE, entre outros, participem de alguma forma do FUNDEP.

Enquanto a aprovação dos fundos tramita e até que entrem em funcionamento, a SETEC deve buscar créditos adicionais junto aos organismos nacionais (BNDES) e internacionais (BID) para essa modalidade da educação, negociando um projeto alternativo ao PROEP e priorizando a oferta pública. Cabe, ainda, ao atual governo ampliar os recursos para a EPT, redefinir prioridades, sustar programas pontuais e investir na construção de uma política nacional de educação profissional, mediante um financiamento criterioso e permanente.

Entendemos que a educação profissional é uma modalidade que, por excelência, viabiliza o exercício da cidadania; municia os cidadãos de recursos para inserir-se e progredir no trabalho; contribui com o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, principalmente, ao enfatizar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Além dessa dimensão formativa de pessoas na condição de cidadãos e de trabalhadores inseridos socialmente, a educação profissional é, sem dúvida, uma estratégia nacional e de Estado, diretamente relacionada com o desenvolvimento das forças produtivas, com a diminuição da vulnerabilidade científica e tecnológica e, primordialmente, com a retomada do desenvolvimento econômico, social, cultural, político e educacional. Nesse sentido, a educação profissional é decisiva para formar uma sociedade cidadã, uma nação autônoma e um Estado soberano.

Referências Bibliográficas

CASTRO, Jorge Abrahão de, SADECK, Francisco. Financiamento do Gasto em Educação das três esferas de governo em 2000. Brasília, 2003 (IPEA, textos para discussão nº 955).

DIAS SOBRINHO, José. *Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado.* Florianópolis: Insular, 2002.

GRABOWSKI, Gabriel, RIBEIRO, J., & SILVA, D. Formulação de políticas de financiamento da educação profissional no Brasil. Brasília, PROEP/SEMTEC/MEC, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo, Cortez, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro, 6 edição, Editora UFRJ, 1999.

ARELARO, Lisete & GIL, Juca. *FUNDEB: Dilemas e Perspectivas - Política de Fundos na Educação: duas posições*. Brasília, editora independente, 2005.

VELLOSO, Jacques. *Pesquisas no país sobre o financiamento da educação: onde estamos? Políticas e Gestão da Educação (1991-1997).* Série Estado do Conhecimento nº 5. Brasília-DF, MEC/INEP/Comped, 2001.

MELENCHON, Jean-Luc. *Para um Modelo Educativo Universal de Profissionalização Sustentável.* Porto Alegre, Fórum Mundial da Educação, 2001.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.* Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina. Editora Planta, 2004.

Projeto de Lei Nº 274/2003 e PEC N º 24/2005, Senado, Brasília/DF, 2005.

"Em primeiro lugar, agradeço o convite e a oportunidade que estão me dando de participar deste importante evento e de poder falar, ouvir e aprender, ou seja, continuar aprendendo sobre educação profissional e tecnológica no nosso país. Saúdo os participantes desta mesa, o professor Getúlio, que a coordena; o senador Paulo Paim; o professor Gabriel e o secretário Remígio. Saúdo, da mesma forma que fiz em conferências estaduais, a comunidade da educação profissional.

Pela primeira vez na história do nosso país, essa comunidade se conhece de perto e tem a possibilidade de trocar informações e impressões. Isso é um excelente começo. Esta é a primeira conferência de uma série. Essa iniciativa, portanto, é extremamente louvável. Aproveito a oportunidade para apontar alguns aspectos que talvez devam ser objeto de revisão para uma próxima conferência. A agenda predeterminada, como todos sabem, tem um aspecto positivo que é evitar a dispersão excessiva de assuntos; por outro lado, limita a apresentação de boas práticas e do mapa de ofertas de cada estado do nosso país, em matéria de educação profissional e tecnológica. Acho que numa próxima oportunidade, para que essas boas práticas venham à tona, a agenda precisa ser reconsiderada, haja vista que praticamente amarrou as conferências estaduais.

Como disse o professor Getúlio, eu represento o SENAI. Posso dizer que, de certa forma, represento o Sistema 'S', com muito orgulho e honra. Trabalho no SENAI há quase quatro décadas e, conforme o professor Gabriel mencionou, trata-se de uma instituição modelar. O Sistema 'S', em geral, é formado por instituições de excelente qualidade, o que é reconhecido por toda a população, pelos trabalhadores, pelos empresários e até por outros povos. Pela manhã, o professor Pastore apresentou um rol de filhotes do SENAI nos países da América Latina, demonstração clara da excelência dos serviços prestados pelo sistema.

Estamos todos aqui movidos por uma mesma preocupação. Que queremos nós? Queremos a melhor educação profissional para a nossa população, para os trabalhadores jovens, adultos e desempregados. Esta é a preocupação que está presente na cabeça de todos. A questão é o como fazer isso. Uma afirmação, já praticamente lugar-comum, é a de que educação é investimento que gera renda e amplia oportunidades de emprego. Por outro lado, desenvolvimento, eqüidade, crescimento e inclusão requerem níveis cada vez mais elevados de educação e de formação, afirmação que está intimamente relacionada com o próprio tema geral da conferência, ou seja, a educação profissional e tecnológica como estratégia de desenvolvimento e de inclusão social.

O IPEA, instituto ligado ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, acaba de publicar um importante estudo chamado "Brasil – O Estado de uma nação", que trata justamente de mercado de trabalho, emprego e informalidade. Destaquei desse estudo, que tem um capítulo específico sobre educação, uma parte importante sobre a educação profissional. O baixo nível educacional de nossa força de trabalho é um dos fatores limitativos do crescimento. Podemos, então, fazer a seguinte indagação:

- Quanto do nosso baixo crescimento econômico pode ser creditado à não-atenção à educação em geral, como prioridade pública, e à educação profissional?

Provavelmente seja esta uma das causas de não termos um desenvolvimento sustentável, um crescimento sustentável; de não termos, ao longo da nossa história, a educação como verdadeira prioridade pública, de Estado e não de um Governo, em especial. A educação tanto é um fator de mobilidade para os que a têm quanto de exclusão para os que não a têm. Então, ficamos diante de uma situação que eu diria complicada e séria e que requer soluções claras do Estado Brasileiro, a começar pela oferta de educação de qualidade para toda a população. Temos um extrato do mapa estratégico da indústria brasileira. Trata-se, na verdade, de um estudo elaborado pela Confederação Nacional da Indústria. Destaquei apenas a parte que, na visão estratégica da indústria, mostra serem a educação e a inovação as bases para o desenvolvimento sustentável. Isto reforça a idéia também apresentada pelo professor Pastore de que o Sistema 'S', no caso específico, o SENAI, trabalha com foco, ou seja, existe uma ligação muito estreita entre o de que a indústria necessita e a resposta em matéria de formação profissional, oferecida pela instituição.

Há uma coisa importantíssima que todos temos de ter muito clara. O financiamento da educação profissional e tecnológica requer cuidadosa apuração e análise dos custos, que são muito variáveis, em conformidade com cada área ou setor produtivo e tecnológico. Estima-se que os custos atuais variam de dois mil a dez mil reais por aluno/ano, ou seja, cerca de R$ 2,50 a R$ 12,50 por aluno/hora. A manutenção da educação profissional e tecnológica requer receita estável e sua expansão deve resultar da compatibilização da demanda com a garantia de recursos financeiros. A não-consideração adequada dos custos leva a dois problemas igualmente inconvenientes: a insuficiência de recursos, que prejudica seriamente a manutenção da educação profissional e tecnológica no custeio de pessoal e na atualização tecnológica, e a dispersão de recursos pela elevação dos custos. Às vezes, dispõe-se de recursos em demasia, mas, pelo fato de não se levarem em conta os custos, esses recursos são dispersados.

O quadro projetado apresenta os números globais da formação profissional estimada para o período 2004/2005, justamente nesse estudo do IPEA, ao qual já fiz referência. Trata-se de uma estimativa a partir de inúmeras fontes, por meio das quais podemos ver que há um conjunto de agências que oferece formação profissional num universo extremamente diversificado, ágil, dinâmico e rico. Estima-se que o mercado da educação profissional e tecnológica no Brasil compreende cerca de quarenta e dois mil estabelecimentos, com trinta e nove milhões de matrículas anuais e orçamento anual de aproximadamente vinte e seis bilhões de dólares. Este é um estudo feito pelo IPEA, baseado em estimativas, tendo como fontes inúmeras estatísticas do Ministério da Fazenda, do Ministério do Trabalho, do Ministério da Educação e até mesmo de juntas comerciais. A infra-estrutura da educação profissional e tecnológica no Brasil é diversificada e ágil. Há a necessidade de políticas públicas e fortalecimento da educação profissional e tecnológica, bem como de articulação com as políticas e estratégias de desenvolvimento econômico e social. Esse ponto foi abordado pelo professor Gabriel. Acho que essa integração de políticas públicas em geral com a de educação profissional é urgente. Outra coisa importante é que sistemas descentralizados possibilitam propostas pedagógicas inovadoras e condizentes com as necessidades regionais e locais.

Para finalizar, refiro-me, ainda que de forma muito breve, a alguns pontos abordados pelo professor Gabriel, entre os quais o da gratuidade. Sem dúvida, as instituições têm um papel relevante na oferta da educação profissional gratuita. Por que, ao longo da história, as instituições precisaram passar a cobrar parte dos seus serviços? É um ponto que precisa ser examinado. Isso não aconteceu por acaso. Houve, a partir de certo momento, uma retração de receita, enquanto a demanda continuou crescendo. A demanda de educação profissional , de certa forma, independe do crescimento econômico, pois provém da população em geral que cobra educação profissional. Então, uma solução que as instituições passaram a adotar foi a de cobrar parte dos seus serviços, embora outra parte significativa continuasse sendo gratuita.

Outro ponto a ser analisado é o da gestão das instituições. Eis uma informação que nem todos devem ter: uma mudança recente e importante, advinda de um decreto do Presidente Lula, faculta aos trabalhadores a participação em conselhos regionais e nacionais das instituições. Por último, acho a idéia de criação do FUNDEP algo que deva ser examinado e discutido. Entendo ser uma total insanidade criar um fundo que, ao invés de garantir melhores condições para a educação profissional, gere embaraços, dificuldades e até mesmo "detone" instituições que estão oferecendo educação profissional de qualidade. Esta seria uma medida predatória, canibalesca, sem sentido para

a nação brasileira. Seria inteiramente contrária aos interesses da população, dos trabalhadores e dos empresários; é, portanto, uma questão que precisa ser analisada com muito cuidado. Mudar sim, mas com juízo; mudar de forma a não prejudicar o que está funcionando bem. Muito obrigado."

"Boa tarde às delegadas e aos delegados aqui presentes. Saúdo também a nossa mesa, constituída pelo professor Getúlio Marques, coordenador e secretário-adjunto da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; do nosso Senador Paulo Paim, grande defensor das causas trabalhadoras da educação, da saúde e da previdência; do Nacim Chieco, interlocutor importante dentro do Sistema 'S' e do SENAI; e do nosso expositor especialista, o professor Gabriel Gabrowski.

Como debatedor, inicio os trabalhos expondo a todas as delegadas e delegados o resultado do 1º e 2º Congressos Nacionais do Sistema Público do Emprego, Trabalho e Renda, que está consolidado em dois volumes.

Nesta Conferência, falarei em nome de cem comissões de emprego e trabalho no país: vinte e sete estaduais; setenta comissões dos maiores municípios do país; vinte e sete secretarias estaduais de trabalho; trinta secretarias municipais de trabalho; centrais sindicais e representações empresariais que discutiram profundamente como ampliar a ação das políticas públicas de emprego, principalmente do sistema público de emprego, trabalho e renda. Apresento-lhes o resultado de dois grandes Congressos realizados de forma tripartite entre governo, trabalhadores e empresários, nos anos de 2004 e 2005.

As políticas públicas de emprego são financiadas pelo FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador, que financia também ações do sistema de emprego, com vistas à colocação dos trabalhadores no mercado de trabalho, cerca de novecentos mil trabalhadores por ano, atuando mediante mil e trezentos postos dos SINEs; paga o seguro-desemprego para 5,4 milhões de trabalhadores desempregados e o abono salarial para dez milhões de trabalhadores que ganham até dois salários mínimos; realizou a qualificação profissional de cerca de cento e oitenta mil trabalhadores, num processo de discussão pelo qual foram superados os diversos problemas existentes no antigo PLANFOR.

Aqui, o professor Gabriel referiu que o PLANFOR tinha média de sessenta horas e, no atual plano, passamos a ter melhor qualidade na qualificação, com média de duzentas horas. O FAT financia as sete maiores regiões metropolitanas quanto às pesquisas de emprego e desemprego, muito importantes para a ação do sistema de ocupação laboral. Há vários programas de financiamento do FAT para linhas de crédito retornáveis que, no último ano de 2005, têm disponibilizado cerca de 21 bilhões de reais, recursos retornáveis, que possibilitam, com esses investimentos, o desenvolvimento econômico e social. Temos gerado nesses quatro anos e dez meses cerca de 4,8 milhões de emprego. Parte foram recursos do FAT. Desses recursos do FAT, 40%, cerca de sete bilhões,

são repassados anualmente ao BNDES, por força constitucional. Dos recursos que permanecem no Ministério do Trabalho, 76% são destinados às ações do seguro-desemprego e do sistema público de emprego. Quer dizer, a parte menor, aplicada à intermediação, à qualificação, às informações do mercado de trabalho, hoje tem cerca de 3% dos recursos primários. Dos recursos do FAT, 23,5% foram utilizados para o abono salarial em 2005.

Nos números do FAT referentes a 2005, 57% das nossas ações estão nas despesas obrigatórias do seguro-desemprego e do abono salarial; 40% são o repasse obrigatório ao BNDES, destinado a melhorias da infra-estrutura; e cerca de 3% para as ações do sistema público de emprego. Há dez anos, um déficit primário nas contas do FAT que diminui no atual do governo, ou seja, reavemos o que perdemos na "DRU", os 20% das contribuições que ficam com o Tesouro; por emenda constitucional, este tem de restituir essas contribuições, ano a ano, para que as contas sejam fechadas.

Realizamos uma ampla discussão com a sociedade, nos Congressos do Sistema Público de Emprego em 2004 e 2005, com representantes do governo federal, estaduais, municipais, representações empresariais e de trabalhadores, reunindo mais de 1.500 participantes, para buscar maior integração de nossas ações, tendo em vista a colocação dos trabalhadores no mercado de trabalho e maior participação efetiva dos atores sociais, reforçando a gestão participativa nas ações de políticas públicas de emprego.

O que estamos idealizando, e já iniciamos no ano de 2006, com os convênios únicos, é que os atuais SINEs, que são os postos de atendimento para colocação dos trabalhadores, possam agir de forma integrada às ações de intermediação, orientação profissional, ampliação da qualificação social e profissional de qualidade. Além disso, propomos uma discussão de forma integrada também com o MEC sobre a certificação e o estabelecimento do fomento às atividades empreendedoras, principalmente para as atividades autônomas, de modo especial daqueles trabalhadores que, tendo uma experiência profissional, não encontram mais emprego e são encaminhados para uma atividade propiciadora de trabalho e renda; sobre o seguro-desemprego e informações do mercado de trabalho, com vistas a recolocar o trabalhador desempregado, ou seja, a diminuir a despesa assistencial do seguro-desemprego e assim poder ampliar a despesa ativa de qualificação, intermediação, orientação, informações do mercado de trabalho. Certo é que, nessas resoluções do 2º congresso, estabelecemos o convênio único que aplicamos no ano de 2006 para integrar ações e buscar uma integração maior com as demandas do mundo do trabalho.

Deverá haver uma ação de integração dos níveis governamentais, a transformação dos atuais SINEs em centros públicos integrados de emprego, trabalho e renda; a garantia do fluxo contínuo de recursos nessa operação junto ao Tesouro Nacional, o reconhecimento de que também as verbas do sistema único de emprego não estão sujeitas às restrições da responsabilidade fiscal, como acontece com as ações de educação e saúde, porquanto são consideradas de assistência social, pelo fato de buscarem a inclusão social permanente no mundo do trabalho.

Quatro milhões de trabalhadores buscam emprego no sistema público de emprego. Por isso, precisamos dar atenção a jovens, autônomos, mulheres, afro-descendentes e pessoas com mais de 40 anos, de modo a favorecer sua inclusão no mundo do trabalho. Nosso grande desafio: integrar as ações do sistema público de emprego com o bolsa-família. É um trabalho hercúleo em que a dimensão da educação profissional é primordial. Necessitamos ampliar pesquisas de emprego e desemprego e integrar as funções e sistemas informatizados do Ministério do Trabalho, para que possamos ter uma ação mais efetiva, garantindo a gestão tripartite. O FAT, desde que nasceu na Constituição de 88, é gerido deliberativamente de forma tripartite, governo, empresários e trabalhadores, contando com mais de 3.800 comissões municipais, além das 27 estaduais.

Uma demanda importante, para a qual queremos contar com a adesão dos delegados e delegadas e, especialmente, do Senador Paim, é a de que 8% dos recursos primários do FAT sejam destinados às ações do sistema público de emprego, de intermediação, qualificação, orientação profissional, informações do mercado de trabalho, para tornar o fundo mais ativo na colocação dentro desse mercado. Há uma restrição de recursos no próprio fundo, na própria utilização do sistema público de emprego que, como mostrei anteriormente, está deficitário.

Muito importante aqui, quanto ao objeto da nossa conferência, é estabelecer a integração de ações voltadas para o mundo do trabalho buscando integrar, ao máximo, as ações da educação regular com a educação profissional, para dar aos jovens uma profissão, a fim de que possam, mais facilmente, ingressar no mercado de trabalho.

Concordamos aqui com toda a mesa. É preciso ampliar os recursos da educação como um todo e, particulamente, da educação profissional. Outro grande desafio da educação permanente e regular: sabe-se que 80% da nossa população economicamente ativa não tem o ensino médio completo, razão por que urge empreender uma ação de elevação da escolaridade com qualificação

profissional também para aqueles que estão trabalhando e têm o risco de desemprego. Urge também operacionalizar e regulamentar a certificação profissional, para que todo o saber dos trabalhadores, adquirido na sua vida laborista, seja incorporado ao seu patrimônio. Eles precisam saber como é que podem galgar, por meio de cursos modulares, mais aperfeiçoamento profissional. Outro desafio é articular o sistema público de emprego com CEFETs, escolas agrotécnicas e Sistema 'S', para que, nos encaminhamentos para o mercado de trabalho, essas entidades sejam as qualificadoras primordiais do Sistema Público de Emprego. Podemos, com isso, dar prioridade às escolas técnicas públicas e CEFETS para que sejam qualificados dentro do CODEFAT e os primeiros a receber os recursos do FAT, para a ação de qualificação social e profissional de nosso Programa Nacional de Qualificação Profissional.

Importante também é ampliar a nossa ação de políticas de juventude: são 3,4 milhões de jovens que não estão trabalhando, não estão na escola nem vão se matricular num curso regular. Precisamos atraí-los pelo chamariz da educação profissional. É necessário também dar oportunidades aos jovens para que sejam empreendedores e estabelecer políticas públicas eficazes para essa ação. Obrigado pela atenção."

"Boa tarde ao Getúlio, que coordena esta importante discussão. Boa tarde, Gabriel, professor e companheiro de longas jornadas lá no Rio Grande. Remígio Todeschini, que conheço ainda do tempo do movimento sindical, atuamos juntos inúmeras vezes. Nacim Chieco, a quem me dirijo com muito carinho, porque tenho muito orgulho, ao longo desta minha caminhada, de dizer que sou filho de uma escola técnica, de um ensino profissional do SENAI, do tempo em que havia escola técnica integral e no tempo em que não se pagava por isso. Pelo contrário, eu ganhava meio salário mínimo para estudar no SENAI naquela época, o que foi muito importante para mim. Devo dizer que eu tinha doze anos quando fiz um teste para ingressar no SENAI de Caxias-RS. Teste disputadíssimo. Mas, para ganhar a vida fui para Porto Alegre vender frutas na feira-livre, depois, nas horas vagas, passei a vender quadros de santos. E um belo dia, o meu pai, que já faleceu, chega à feira e diz:

- Renato, você vai voltar para casa. Você passou no SENAI.

Voltei para Caxias e lá fiz o meu curso no SENAI. Posso dizer que fui um privilegiado por ter estado numa escola técnica. Todos sabem, mas eu vou repetir: Jair Menegueli, Vicentinho e o nosso Presidente Luiz Inácio Lula da Silva também passaram por uma escola técnica. Sempre fui presidente de grêmio e não estou falando isso para me auto-elogiar. Fui líder sindical, estive na Central e, graças a ela, viajei pelo mundo. Fui Deputado Federal quatro vezes. Estou no Senado da República, saindo agora do cargo de vice-presidente em razão do rodízio. Isso tudo eu só devo a quem? À escola técnica. Quantos jovens estão na expectativa em que eu estive e gostariam de ter a oportunidade de terminar o secundário e ter para onde ir. O pior é que eles não têm para onde ir.

Não sou de elogiar programa de televisão algum, mas, só como exemplo, quem viu o Globo Repórter na última sexta-feira, pôde observar grande parte da nossa juventude, aliás, não só a juventude, mas também homens e mulheres sendo discriminados, porquanto depois de 40 anos já não conseguem espaço no mercado de trabalho. O ensino técnico tem de pensar nesse contingente que aqui foi lembrado. Disputar vagas onde? No serviço público? A nossa indústria de transformação e o nosso mercado, com o potencial que tem o nosso país, deveriam estar preparando homens e mulheres para, efetivamente, enfrentar esse novo momento do mercado de trabalho, que não seja só o serviço público. E a escola técnica cumpre um papel fundamental nesse sentido.

Cumprimento a todos vocês do plenário, homens e mulheres que participam da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Agradeço

muito a oportunidade de poder aqui falar desta minha paixão pelas escolas técnicas, deste meu carinho, que na verdade é uma história de vida. Nós que falamos tanto nos pobres, no empobrecimento da classe média, em criar fundos, numa alternativa para resolver o problema da fome do nosso povo, achamos que a melhor forma de combater a fome e a miséria é aprovar o FUNDEP, um projeto da sociedade brasileira. Eu não invento projeto. Eu não crio projeto. Eu sou um instrumento do Senado da República e agradeço, neste momento, ao João Monlevade, consultor que estará conosco depois, no debate da comissão, e aos demais consultores que ouviram a sociedade e trouxeram a proposta para mim, a qual será discutida a seguir.

O projeto do FUNDEP não está pronto, acabado. É um projeto para o debate, para a discussão e só será aprovado pelo Congresso Nacional, se cada um dos senhores e senhoras assumir que é preciso haver um fundo também para o ensino técnico profissionalizante. Se houver esse movimento, essa pressão, estejam certos de que o FUNDEP será aprovado. É claro que vejo com orgulho e com muita satisfação meu amigo Eliezer Pacheco, lembrando que ele, por mais de duas vezes, ligou- me e disse:

- Paim, o MEC apóia a idéia do projeto, vamos aprofundar mais. Vamos discutir mais. Vamos acelerar para que efetivamente ele seja aprovado!

Fiz uma palestra e nela falo até mais da minha visão sobre a importância da escola técnica, sobre a cidadania e sobre a importância de fortalecer essa proposta revolucionária, cujo objetivo é tirar o nosso jovem da violência e das garras do narcotráfico, por meio da formação profissional. Lá no Congresso, tenho orgulho de dizer que, no Senado, coordeno a Frente Parlamentar em defesa do ensino profissionalizante. Na Câmara, está-se fazendo um belíssimo trabalho, coordenado pelo Deputado Alex Canziani. Deste trabalho, participam 120 deputados e 26 senadores.

Quando apresento o FUNDEP e seus objetivos, que vou listar rapidamente, destaco o financiamento de capacitação dos docentes e a remuneração decente para os profissionais que atuam nessa área; a geração e manutenção de emprego e renda; o combate à pobreza, às desigualdades sociais, raciais e regionais; a descentralização regional, além da elevação da produtividade e do nível de competição do produto nacional.

O projeto contém duas propostas: a criação de um conselho pelo Poder Executivo e a instituição de um fundo, cujos objetivos principais são:

Criar oportunidade de emprego e geração de renda; promover a centralização e a regionalização de ações da educação profissional; articular a educação profissional com as políticas públicas de geração de emprego e renda; combater a pobreza e as desigualdades e elevar a produtividade.

O fundo financiará as seguintes ações:

1 - construção, ampliação e reforma de edificações, instalações de centros de educação profissional;

2 - aquisição de equipamentos técnico-pedagógicos e de gestão; aquisição de material didático; capacitação do docente e do pessoal técnico-administrativo; prestação de serviço de consultoria para a realização de estudos da área técnica, pedagógica e da gestão industrial.

Como está o FUNDEP? No dia 28 de junho deste ano, foi aprovado na Comissão de Educação. No momento, ele está tramitando na Comissão de Constituição Justiça. Depois, segue para a Comissão de Assuntos Econômicos, onde será aprovado de forma terminativa. O projeto foi relatado por Juvêncio da Fonseca na Comissão de Educação que, visando ao aprimoramento da proposição, apresentou voto pela aprovação do projeto de lei, com algumas alterações, quais sejam: a União fica autorizada a efetuar o aporte dos recursos necessários ao funcionamento do fundo no orçamento geral, não inferiores aos valores correspondentes ao gasto do Sistema 'S', que hoje gira em torno de 5 bilhões de reais. Além das gestões apresentadas ao Projeto de Lei, por sugestão não só do relator, mas também de inúmeros especialistas na área, apresentei também uma emenda à Constituição que já está circulando na mão do relator com a finalidade de alterar os artigos 159, 239 e 240, acrescentando ao seu texto o artigo 214-A, que dispõe sobre o fundo de desenvolvimento da educação profissional – FUNDEP. Na alteração do artigo 159, a PEC destina ao FUNDEP 2% do produto da arrecadação do imposto sobre a renda, bem como do imposto sobre os produtos industrializados (IPI). Quanto ao artigo 239, a PEC destina ao FUNDEP 3% da arrecadação decorrente das contribuições para o Programa de Integração Social (PIS) e para o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP). Segundo estimativa constante do relatório, se o fundo já tivesse sido aprovado, teríamos arrecadado, no ano de 2005, algo em torno de 3,5 bilhões a ele destinados. Conseqüentemente, se o aprovarmos no período 2006/2007, a estimativa é que a arrecadação para o FUNDEP ultrapasse R$ 5 bilhões. O Projeto de Lei do FUNDEP, nº 274, de 2003 e a PEC, nº 24, de 2005, estão atualmente tramitando na Comissão de Constituição e Justiça. O PL está

com o Senador Álvaro Dias e a PEC, com o Senador Juvêncio da Fonseca, os quais já apresentaram um relatório favorável.

Para concluir, reitero meu amor, meu carinho pelo ensino técnico. Não é que se opere um milagre, mas seguramente se conseguirá melhorar a vida de milhões e milhões de brasileiros. Não me refiro especificamente ao fundo, mas também a uma proposta que se vem cultivando e trabalhando ao longo da vida e a que ora estou apresentando um complemento. O discurso é fácil e qualquer um de nós pode fazê-lo; sei, porém, que o que aqui se busca não é o discurso, mas sim o FUNDEP, a receita para efetivamente viabilizar o ensino técnico, pois é este o assunto em discussão, no momento.

Por fim, relembro o pensamento do inesquecível Martin Luther King, assassinado por lutar contra os preconceitos, que dizia ser seu sonho "ver negros e brancos caminhando juntos, de mãos dadas, sentados à mesma mesa, estudando nas mesmas escolas, desfrutando a sombra das mesmas árvores" e, pode ser ousadia, mas faço o traslado deste pensamento, afirmando que o meu sonho é ver, um dia, negros, brancos, índios, homens e mulheres de todas as classes, caminhando juntos e desfrutando, em cada município deste país, um centro profissionalizante que fomente o desenvolvimento da vocação econômica da região com políticas humanitárias.

Estou convencido de que o ensino técnico é um instrumento de combate, inclusive, aos preconceitos, da diminuição da violência e, com certeza, será fundamental na construção da sociedade dos nossos sonhos. Uma sociedade mais justa, solidária, igualitária e libertária. Vida longa a todos vocês que deram a sua vida pelo ensino técnico, pelo povo brasileiro. Muito obrigado."

Eixo Temático III
7 de novembro de 2006

Organização institucional e o papel das instâncias de governo e da sociedade civil

Eixo Temático III - A Organização institucional e papel das Instâncias de governo e da sociedade civil

Discursos:	Moisés Domingos Sobrinho	97
	Antônio Almerico Biondi	98
	Carlos Artexes Simões	117
	Pedro Pontual	123
	Ricardo Henriques	125

"Inicialmente, cumprimento a todos e digo da satisfação de estar realizando mais um debate temático que, assim como os demais, será bastante proveitoso e enriquecedor para as discussões que se seguirão nos grupos de trabalho. O tema de hoje é 'Organização Institucional e Papel das Instâncias de Governo e da Sociedade Civil'. Temos como painelista-expositor o Dr. Antônio Almerico Biondi, diretor de Qualificação do Ministério do Trabalho e Emprego, que possui mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Como debatedores, teremos o Sr. Pedro Pontual, presidente do Conselho de Educação de Adultos da América Latina e membro da equipe técnica do Instituto Pólis, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tendo exercido o cargo de Secretário de Participação e Cidadania da prefeitura de Santo André; o Sr. Carlos Artexes Simões, vice-diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense e integrante do grupo de pesquisa do Observatório da Juventude da Universidade Federal Fluminense; o Sr. Ricardo Henriques, titular da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, doutor em Economia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Lembro a todos que, como nosso tempo é bastante curto, teremos de ser bastante rígidos no controle de cada intervenção, isso porque, se atrasarmos aqui, os grupos de trabalho também começarão com atraso. Vamos ter um tempo de trinta minutos para a exposição inicial do professor Almerico Biondi e, em seguida, quinze minutos para cada um dos debatedores. Mesmo infringindo o nosso regimento, foi acordado que diminuiríamos um pouco o tempo de cada um.

Como todos sabem, os delegados podem enviar, por escrito, suas perguntas para a mesa. Digo de antemão que, dependendo do volume de questões que recebermos, teremos mais ou menos tempo para o debate. Somos obrigados a concluir esta atividade às 10h 45min. Sem mais delongas, passemos de imediato à exposição do professor Almerico Biondi."

Avanços Conceituais, Institucionais e Metodológicos nas Políticas Públicas de Qualificação[1]

Antonio Almerico Biondi Lima[2]

Antônio Almerico Biondi
Diretor de Qualificação do Ministério de Trabalho e Emprego
Artigo publicado a pedido do autor.

1. Origens e premissas das atuais políticas de qualificação do MTE

"O conjunto de reflexões presentes neste artigo possui três origens básicas. A primeira é a própria prática social que diversos movimentos sociais, organizações da sociedade civil, partidos políticos e também algumas escolas técnicas das redes públicas têm desenvolvido a respeito da educação profissional. A segunda, que proporciona uma base teórica, inclui-se no campo acadêmico que, no âmbito da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), se convencionou chamar Trabalho e Educação. Por último, consideraram-se também as idéias sobre as relações entre trabalho e educação que permearam a elaboração do Programa do primeiro Governo do Presidente Lula (2003-2006), cujos princípios têm raízes profundas no pensamento político-pedagógico do Partido dos Trabalhadores (PT).

Em que pese a essas três origens, as reflexões aqui apresentadas, por não se pretenderem absolutas, não prescindiram do debate fecundo com outras práticas, matrizes teóricas e concepções políticas – sem cair no ecletismo -, sempre na busca de alguns caminhos para avançar nas dimensões político-institucionais e teórico-metodológicas da educação profissional.

Nesse sentido e superando dialeticamente as três origens, uma das premissas - e isso é uma escolha teórica - é conceber os espaços ou âmbitos das relações sociais como um campo social bourdieusiano, ou seja, como um espaço próprio, específico, no qual os sujeitos atuam, se relacionam e travam suas lutas específicas que, por sua vez, refletem, de alguma maneira, as lutas gerais da sociedade. O campo social possui, então, esta ambivalência: é, ao mesmo tempo, singular, porém apresenta características gerais. Assim, o campo da cultura, o da educação, o da política ou o do direito apresentam características

1 Versão modificada da exposição proferida na I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Mesa III – Organização Institucional e o Papel das Instâncias de Governo e da Sociedade Civil (Brasília, 07/11/2006).

2 Pedagogo, doutor em Educação (UFBA). Atualmente Diretor do Departamento de Qualificação da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego.

comuns entre si, ao lado de especificidades que os tornam irredutíveis a outros campos[3].

O conceito de campo nos permite – e simultaneamente nos obriga - a compreender os papéis e as motivações dos sujeitos que nele atuam. Este aprofundamento revela a existência de heterogeneidade e conflito onde, aparentemente, havia homogeneidade e consenso. Como exemplo, podemos tomar a bandeira da educação, entendida como um bem para toda a sociedade. Aparentemente, todos os sujeitos sociais têm o mesmo interesse, entretanto, somente para exemplificar, os termos utilizados para justificar o valor da educação (aumento da competitividade, cidadania, possibilidade de ascensão social, controle do processo de trabalho etc) denunciam interesses contraditórios, embora legítimos do ponto de vista do pensamento democrático, porquanto algumas dessas formulações podem ser consideradas heréticas pelos sujeitos que hegemonizam o campo.

Então, torna-se importante e fundamental identificar e compreender essas contradições, porque, geralmente, se supõe o espaço social algo homogêneo, sem conflito, o que não é um mal em si, pois a divergência e a diversidade de idéias são sempre positivas para qualquer sociedade. O conflito, geralmente, é rotulado pelos setores hegemônicos como negativo, quando não é ocultado. Então, reconhecer a existência e legitimidade do conflito e discutir o conteúdo e a forma da sua resolução passam a ser o centro do debate no âmbito de um governo efetivamente democrático.

2. Sujeitos sociais, papéis e características do campo *qualificação* no Brasil

Deve-se iniciar esta discussão pelos papéis assumidos por diferentes atores sociais, compreendendo-os como *sujeitos coletivos* que atuam em um espaço específico - o campo social da qualificação - que convivem com posições e interesses contraditórios ou convergentes, implicando a elaboração de alianças entre eles. Desse contexto, participam basicamente os empresários, que representam o pólo hegemônico e apresentam, portanto, interesses bastante significativos, como foi exposto pelo Professor José Pastore com muita clareza;[4] os trabalhadores, que tam-

3 Desse modo, as lutas que se travam no campo da educação, por exemplo, não podem ser redutíveis às lutas mais gerais da sociedade, embora as espelhem de modo exemplar e, muitas vezes, exatamente por conta destas lutas gerais, as questões de um campo se interpenetrem com outros, como é o caso do campo Produção e do campo Estado, como ver-se-á ao longo deste artigo.

4 Referência à fala proferida pelo representante da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na Mesa de Abertura da Conferência (06/11/2006)

bém têm os seus interesses específicos; o Estado, como órgão regulador do processo; as entidades multilaterais, UNESCO, PNUD, Banco Mundial e OIT, com suas elaborações a esse respeito e as instituições educadoras dos mais diversos tipos: privadas, paraestatais e estatais (federal, estadual, municipal) etc.

Por que a insistência nesses fatos? Porque, para pensar um Estado Democrático e suas institucionalidades, é preciso compreender essas relações de interesses, que são legítimas, mas que precisam estar explicitadas, de modo que se possa, verdadeiramente, construir políticas públicas integradas ou articuladas, em qualquer campo de atuação. Identificar e compreender interesses também significa situá-los no tempo, pois eles se modificam, gerando e desfazendo estratégias, construtos simbólicos e alianças políticas.

As opções começam pelos elementos conceituais, no caso, o conceito de qualificação. Geralmente, "qualificação profissional" é sinônimo de "educação profissional", "capacitação", "treinamento" etc. Neste artigo, utiliza-se "qualificação" - sem o adjetivo "profissional" - para definir e ressaltar um conceito sociológico que aponta para um conjunto de relações sociais entre trabalho e educação. Toda pessoa que adentra o mundo do trabalho experimenta relações sociais muito intensas, em primeiro lugar com o seu empregador. Essa é uma relação de poder, que consiste na apropriação da força e do conhecimento alheio para determinados fins. Só que essa relação de poder não existe apenas entre o empregador e o empregado, mas também entre os empregados. Por exemplo, a relação entre um operário qualificado e um engenheiro é uma relação de poder, porque o engenheiro detém o diploma e o operário qualificado, o saber, o conhecimento prático. Esse choque de interesses, que implica um conjunto amplo de relações, é denominado, neste artigo, "qualificação".

Por que é importante pensar esse conceito? Porque ao se considerar qualificação profissional apenas um sinônimo de educação profissional, está-se ressaltando apenas a dimensão educativa e pedagógica do processo de qualificação, ou seja, procedendo-se a um reducionismo. O mesmo acontece se apenas a dimensão trabalho for ressaltada. Nesse caso, os cursos instrumentais estarão voltados apenas à produção e ao mercado; no outro, os cursos serão estratosféricos, maravilhosos, mas sem nenhuma relação com a vida real do sujeito trabalhador. Ao contrário, precisa-se considerar a qualificação como algo situado na interseção do mundo do trabalho com o mundo da educação. Pensar dessa forma é fundamental para formular políticas públicas. Igualmente importante, pela diversidade de interesses, é pensar em dar a voz àqueles que são os sujeitos do trabalho e da educação, os trabalhadores e as trabalhadoras deste país.

Infelizmente, esses são tratados como objetos, embora tenham o direito de exprimir o que sentem e o que pensam em relação à sua própria qualificação. Alguém pode questionar: Mas os empresários também não têm este direito? Sim, mas eles sempre tiveram voz e vez nesse campo. Agora, é o momento de se dar voz e vez também àqueles que ainda não as tiveram.

Como esses sujeitos se inter-relacionam? No caso das empresas individuais, cada uma delas apresenta uma estratégia para preservar os seus trabalhadores e gerir o seu conhecimento e, na maioria das vezes, tais estratégias envolvem competição entre empresas do mesmo ramo. Por exemplo, nas empresas de telefonia, que disputam a tecnologia passo a passo, o conhecimento e a qualificação apresentam um peso considerável. Os trabalhadores individuais, por sua vez, elaboram estratégias de autoformação, ou seja, freqüentemente, utilizam os seus parcos recursos em ações formativas ou buscam a gratuidade das políticas públicas, com o objetivo de se atualizar em relação ao mundo do trabalho.

Ao mesmo tempo, as entidades representativas - sindicatos patronais e de trabalhadores - também apresentam concepções e elaborações a respeito da qualificação, que são como sínteses dos interesses individuais, embora os setores mais importantes imponham as suas premissas com muito mais facilidade. O Estado, nas esferas nacional, estadual e municipal, também apresenta pressupostos e interesses que serão tratados ao longo do artigo. No plano internacional, as convenções e recomendações da OIT e da UNESCO também expõem um conjunto de princípios, diretrizes e linhas em relação à qualificação, emanadas dessas organizações.

Por último, com um peso enorme, tanto no Brasil como no resto do mundo ocidental, as instituições educadoras e certificadoras, ou seja, ofertantes de educação e/ou certificação profissional induzem fortemente à demanda e isso causa uma distorção profunda na elaboração e execução de uma política pública. Isto porque, muitas vezes o que é financiado é o que foi induzido e não o de que se precisa para atender às demandas de desenvolvimento, de emprego etc.

Outro ponto fundamental para se definirem os papéis é pensar que a qualificação não pode ser concebida exclusivamente como programas, ou seja, um conjunto de ações formativas, por exemplo, os cursos. Mais do que isso, qualificação deve ser considerada um conjunto de políticas que não se restrinjam apenas à questão de cursos técnicos, tecnológicos, ou de formação inicial e continuada. O terreno que engloba a educação do trabalhador e da trabalha-

dora é importantíssimo, mas o campo *qualificação* não se resume a ele. Outros tantos ganham importância, quais sejam: a certificação profissional, espaço que está em crescimento e a orientação profissional, terreno quase abandonado no Brasil, embora apresente um peso fundamental na orientação dos jovens e dos adultos que mudam de ocupação, de profissão ou de setor econômico.

Por outro lado, outros campos mais amplos, como a produção e o Estado possuem uma vinculação muito forte com a qualificação, no Brasil e em todo o mundo. Nesse sentido, as políticas públicas de emprego, trabalho e renda e de desenvolvimento, particularmente as de caráter setorial e territorial, também apresentam um conjunto de questões envolvendo qualificação. Igualmente, no âmbito das relações de trabalho, isso acontece porque hoje os planos de cargos e salários, na área pública ou privada, apresentam o conhecimento como um dos principais parâmetros, seja esse obtido pela experiência, pela escolaridade ou pela qualificação profissional.

O campo *qualificação* ainda abrange estudos, pesquisas, desenvolvimento de metodologias, memórias e documentação, além da regulação e normatização, ou seja, o arcabouço jurídico que legitima todas essas políticas e ações o estrutura, o conforma e garante a sua permanência no contexto.

O campo *qualificação* se apresenta no Brasil, com suas *linhas de força* hegemônicas de diversas formas, quais sejam:

a) orientado apenas para o mercado de trabalho, ou seja, para o assalariamento;

b) ao sabor da flutuação temporal na relação qualificação, educação e desenvolvimento. Há épocas em que se fala de qualificar porque há crescimento, em outros momentos, desvincula-se quase totalmente a qualificação da educação básica, como nos governos FHC; e em outros ainda, consegue-se estabelecer um nexo com o desenvolvimento como dimensão fundamental, caso do governo Lula;

c) sob a forma de disputas muito fortes nas áreas públicas e privadas por conceitos, recursos, estruturas, políticas, programas etc;

d) por meio de pressões muito fortes sobre o Estado, algumas nacionais, apontando para rumos e intensidade da regulação e outras internacionais, exemplificadas pelos financiamentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento e do Banco Mundial;

e) hegemonia do grande empresariado na definição das políticas, o que se perpetua no decorrer da história;

f) participação descontinuada e diferenciada dos trabalhadores. Alguns setores mais organizados participam; outros, não tão organizados, apresentam participação quase nula;

g) forte disputa pelos aspectos simbólicos e pelo controle dos objetivos, recursos, aparatos regulatórios e equipamentos, no caso em apreço, daqueles referentes à educação profissional, também presente nos demais campos.

3. Mudando a orientação do campo qualificação: as posições do Governo Federal

Essa é uma realidade concreta que não se pode abstrair ou esconder na elaboração de qualquer política pública. Entretanto, uma questão fundamental se coloca: se essa situação é real, é preciso avaliar a partir dos papéis e interesses na qualidade de Governo, qual é a institucionalidade que se deveria ter para esse campo, ou seja, para as políticas públicas de qualificação e educação profissional. Qual o objetivo dessas políticas?

O Governo Lula fez algumas escolhas, e essas estão comprometidas em estabelecer uma ligação forte e duradoura da educação e do desenvolvimento com o trabalho, o emprego e a renda. Isso muda fortemente o direcionamento da proposta de educação profissional então vigente, em que havia uma "divisão de trabalho" entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Nos governos FHC I/II, o MEC cuidou da formação de "alto nível", técnica e tecnológica, como demandava a reestruturação produtiva, e o MTE atuou prioritariamente na educação profissional compensatória, sob a forma de cursos de curtíssima duração. Embora o MTE atuasse também atendendo a reestruturação produtiva e, sob a pressão dos trabalhadores organizados, projetos integrados de educação profissional e educação básica, a maior parte dos recursos, fragmentados e dispersos, substituía as inexistentes políticas ativas de emprego, necessárias a um país em profunda crise social e econômica.

No Governo Lula, uma das propostas centrais é a reintegração da educação básica com a educação profissional e a vinculação fortíssima desse processo com o trabalho, o emprego e a renda. Isso significa que não basta a realização de cursos para ostentar números grandiosos, mas ações concretas que, de fato, tenham

influência na vida do trabalhador e da trabalhadora, com a garantia de sua participação ativa no processo. Assim, poder-se-á contribuir para que o desenvolvimento não seja apenas econômico, mas econômico, social e ambiental.

Alguns princípios são fundamentais para repensar essas políticas públicas e as institucionalidades daí decorrentes, sendo preciso:

a) democratizar as relações de trabalho, Estado e Educação, o que não se dá completamente sem a participação e o controle social. É um princípio de que não se pode abrir mão em nenhuma política pública;

b) acreditar que a maioria da qualificação neste país se dá no ambiente de trabalho, no local de trabalho, estando, portanto, subordinada à exigência dos processos produtivos. Por mais esforço que façam todas as redes de educação profissional (federal, estadual, municipal, Sistema 'S' etc), a grande maioria das horas de qualificação se dá no local de trabalho e isso é muito importante para discutir, por exemplo, a regulação da chamada Educação Corporativa, o estabelecimento da Negociação Coletiva de Qualificação etc;

c) superar a cultura autoritária do pensamento único, por entender não ser capaz de abranger a totalidade do real. Nesse sentido, a presente conferência e o MEC merecem parabéns pela idéia democrática e pelo debate plural. Esta é a 20ª ou 22ª Conferência que se realiza no Governo Lula, exatamente para ouvir a sociedade e os sujeitos sociais;

d) reconhecer as experiências acumuladas pelos sujeitos sociais e, em particular, pelos movimentos sociais. Alguém perguntou: mas por que se fala tanto em movimentos sociais? Quando se fala em sujeitos sociais, estão incluídos empresários, trabalhadores e diversos outros sujeitos coletivos, mas, ao se falar em movimentos sociais, está-se fazendo alusão àqueles que nunca tiveram voz, cujas experiências precisam aparecer, até porque elas foram fundamentais na elaboração de muitas das políticas públicas, hoje implementadas pelo governo Lula, em particular, as que envolvem currículo integrado, qualificação e educação básica;

e) promover políticas públicas articuladas e ações integradas, com respeito mútuo pelo pacto federativo. No Brasil, o pacto federativo é incompleto; ele começa na esfera federal e acaba nos estados. Mas, as pessoas não moram no Brasil ou no estado, moram no município, ou melhor, em um território específico, em um "espaço com história", como dizia Milton Santos. Os municípios começam a despertar para a elaboração e execução de políticas

específicas, que exigem financiamento direto, o que é muito importante num país de dimensões como as do Brasil.

4. Uma nova pauta para o campo *qualificação*

4.1. O marco regulatório

A partir desses princípios gerais, transformados em prática cotidiana, pode-se pensar numa nova pauta para o campo *qualificação*, que envolva simultaneamente o âmbito de atuação do Ministério do Trabalho e Emprego, do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência e Tecnologia, bem como todas as ações correlatas oriundas de outros ministérios e órgãos, eliminando, assim, a fragmentação que hoje caracteriza as ações do Governo Federal.

Então, a primeira e fundamental questão – e o MTE tem frisado muito isso nas discussões fraternais com o MEC – é justamente estabelecer uma definição clara dos papéis dos ministérios e entes federativos em relação à educação profissional. O MEC tem o mandato sobre a educação profissional (apesar da polêmica sobre a ambigüidade da LDB: modalidade da educação básica ou modalidade da educação, perpassando todos os níveis e etapas?), estabelecido legitimamente na Constituição e demais dispositivos infraconstitucionais. Não há, no entanto, na legislação a determinação das responsabilidades dos entes da federação pelos níveis da educação profissional. Ao mesmo tempo, a formação inicial e continuada (ou seja, as ações não diretamente vinculadas à elevação da escolaridade) é executada hoje pela grande maioria dos órgãos públicos federais e isto se espraia praticamente por todos os entes da federação[5], incluindo a infinidade de entidades – com ou sem fins lucrativos, que atuam com recursos públicos, próprios ou de terceiros.

A falta de regulação cria uma pluralidade de políticas e ações e não permite concentrar esforços onde é necessário, reduzir custos, analisar experiências que obtiveram êxitos e disseminá-las em todo o território nacional tampouco comparar dados, exatamente pela falta de uma regulação. Uma proposta de uma lei complementar ou decreto de regulação estabeleceria os papéis complementares entre MEC e MTE: o primeiro seria responsável pela educação profissional de nível técnico e tecnológico, além da formação inicial e continuada, vinculada diretamente à elevação da escolaridade (preferencialmente na forma de currículos

5 Desde a redemocratização (1986), o MEC nunca atuou de forma sistêmica na anteriormente denominada educação profissional básica, hoje formação inicial e continuada. Além das práticas esparsas dos CEFETs, iniciou em 2004 o Programa Escola de Fábrica, que no atual momento busca uma nova identidade. A atuação massiva na formação inicial e continuada tem sido historicamente desenvolvida pelo Sistema 'S' e pelo MTE.

integrados – Proeja, concomitante e articulada); caberia ao MTE a responsabilidade pela formação inicial e continuada - sob a denominação de qualificação para o trabalho - quando essa não estiver vinculada diretamente à elevação da escolaridade, independentemente do nível de escolaridade exigido para os cursos.

Além disso, tal legislação criaria um marco regulatório que abrangeria não apenas as ações governamentais, mas também as promovidas por entidades paraestatais e privadas (por exemplo: Sistema 'S' e a "educação corporativa"), incluídas aqui as ações das empresas. O marco regulatório da formação inicial e continuada estabeleceria parâmetros para as seguintes dimensões:

a) Sistêmica – elementos para a constituição do Sistema Nacional de Formação Profissional (sobre os quais se falará mais adiante), baseado no fortalecimento das redes públicas federal, estadual e municipal e na articulação das ações de tais redes com as ações das paraestatais e privadas.

b) Pedagógica – conteúdos e cargas horárias mínimas, elementos para a formação dos educadores, custo aluno/hora, exigências de competência técnica das entidades executoras, material didático específico e outros parâmetros necessários à qualidade da execução das ações.

c) Financeira – percentuais de recursos do FUNDEB para a educação profissional, além da realocação de orçamentos, hoje dispersos em diversos órgãos.

Não se pode e não se tem o direito de queimar recursos com ações superpostas e redundantes. Na verdade, o Brasil não é um país com poucos recursos para a educação profissional. O nível desses recursos, embora ainda não suficiente, é mais que razoável quando comparados a países da América Latina e até a alguns países da Comunidade Européia. Porém, a superposição cria vazios de educação profissional no país e, ao mesmo tempo, concentração em determinados locais.

Paralelamente, a relevância e a qualidade devem ser consideradas. O Ministério do Trabalho e Emprego defende que só devem ser financiados com recursos públicos programas e cursos que apresentem um conjunto de pré-requisitos adequados quanto aos conteúdos, metodologia e carga horária e que permitam estabelecer – sempre – as necessárias pontes com a educação básica. Chega de cursos "walitta", chega de cursos que enrolam, enganam o trabalhador, criando a ilusão de uma formação e de uma possibilidade de emprego que não existe. Os cursos precisam ser, de fato, adequados à realidade e à demanda dos trabalhadores e do mundo do trabalho, possibilitando a qualificação e, sempre que possível, a elevação da escolaridade.

A multiplicidade de pontes entre educação profissional e educação básica e entre os saberes do trabalho e os saberes escolares não necessariamente implica que todos os cursos envolvam elevação da escolaridade.

Nesse sentido, até porque tive a honra de participar nos anos 90 da elaboração e execução de projetos que envolviam a integração entre educação profissional e a elevação da escolaridade, projetos esses vinculados aos movimentos sociais e também, a partir de 2003, da elaboração e implantação dos currículos em programas do Governo Federal, acredito que se devem priorizar os chamados currículos integrados.

Entretanto, insisto em que, não necessariamente, toda a educação profissional deva estar vinculada à elevação da escolaridade. Há os cursos na forma concomitante, com as dimensões básica e profissional trabalhadas de forma articulada, inclusive em instituições educativas diferentes; há outros para quem já concluiu a educação básica, existindo, de fato, a possibilidade de cursos para qualquer nível de escolaridade. Em qualquer dessas opções, entretanto, a relação com a educação básica deve ser um norteador, no que tange aos conteúdos e abordagens, de modo a embasar as práticas da educação profissional.

Esse é um grande passo rumo à superação da dualidade entre formação propedêutica e profissional e entre a educação de jovens e adultos e a formação inicial e continuada. Importante é frisar que, embora a adoção do currículo integrado seja um dos grandes avanços que o nosso governo propiciou, isso é fruto da transformação, das experiências dos movimentos sociais e, particularmente, do movimento sindical em políticas públicas, ocorrida nos anos 90.

Nós, que estamos no governo, gostamos de dizer "que somos os bons". Mas se não fosse a luta dos trabalhadores que manteve esses elementos vivos, não se teria agora a base sobre a qual estamos implantando os programas do Governo Federal. Todos estamos felizes com o PROEJA, com o PROJOVEM, com o Trabalho Doméstico Cidadão, porém, sem a experiência da Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT, com o Programa Integrar; sem a experiência do MST, das Centrais Sindicais, das Federações de Trabalhadores Rurais e de outras categorias, em projetos regionais ou setoriais como o Vento Norte, Brasil Central, Flor de Mandacaru, Semear, entre outros, não teríamos hoje os citados programas federais. Isso porque o currículo integrado foi uma forma de resistência dos movimentos sociais à dualidade trabalho-escola e à fragmentação da educação profissional, que existe há muito tempo, mas que assumiu, nos anos 90, a configuração das reformas sintetizadas no Decreto nº

2.208. Testado na prática, o currículo integrado converteu-se em ponto do programa de governo do então candidato Lula, vitorioso em 2002.

Voltando aos aspectos regulatórios, é importante mencionar a necessidade da construção de uma classificação nacional de cursos. Recentemente, o MEC fez um interessante esforço nesse sentido, voltado para os cursos tecnológicos. Essa classificação deverá ser estendida pelo próprio MEC aos cursos técnicos. O Ministério do Trabalho e Emprego é parceiro na discussão para construir uma classificação, uma nomenclatura ou um catálogo nacional dos cursos de formação inicial e continuada. Só assim, quando um trabalhador acionar os sistemas públicos com a intenção de fazer um curso de 'informática básica', ele vai saber se é de 200, 400, 500 horas, qual a ementa do curso, quais os requisitos de entrada e, assim, vai poder escolher a melhor opção com muito mais segurança. Hoje a tal 'informática básica' varia de 40 a 600 horas e, em um determinado lugar, é abordado *software* livre, em outro, *software* proprietário etc. Os trabalhadores, na maioria das vezes, não têm elementos para uma opção coerente e consistente com as suas necessidades.

A questão do financiamento implica não apenas discutir o volume do recurso (quanto?) e a dotação orçamentária (para onde vai o recurso?), mas, principalmente, os fluxos necessários (volume de recursos distribuídos no tempo e no espaço) e, particularmente, o direcionamento desses recursos, com vistas à implantação do Sistema Nacional de Formação Profissional.

4.2 Princípios para um Sistema Nacional de Formação Profissional

A idéia do sistema central, na perspectiva do MTE, não é apenas homogeneizar, mas, respeitando as especificidades de cada rede e de cada instituição, construir um conjunto de princípios seguidos por todos e sobre os quais se possa dialogar sobre.

O primeiro princípio é o Marco Regulatório Integrado, que a OIT denomina Marco Nacional de Qualificações. Não se pode ter redes que trabalham com as mesmas ações de educação profissional sob marcos regulatórios completamente diferentes, porquanto isso dificulta a integração, a complementaridade, a comparação e a avaliação das ações. O segundo princípio é o Pacto Federativo, a partir do qual se define qual o papel que caberá aos estados, aos municípios e ao Governo Federal na elaboração, execução e financiamento das políticas de qualificação. O terceiro princípio trata do tripartitismo e do diálogo social, da concentração e da negociação coletiva da qualificação. Isso porque, se entendemos que os trabalhadores devem ser sujeitos da qualificação e que o maior volume de ações de qualifi-

cação, medido pelo número de horas/trabalhador está nas empresas, parece óbvio que a participação dos trabalhadores e a discussão do tema com as empresas são fundamentais, como prevê a Recomendação 195 da OIT.

Nesse aspecto, valem ressaltar dentre os avanços do nosso governo a introdução no SENAI e no SENAC do tripartitismo, ainda que não paritário. O decreto presidencial, assinado no final do ano passado, de iniciativa do MTE, aponta exatamente para o tripartismo. Seria bom ver isso também nos Conselhos dos CEFETs, das Escolas Técnicas Estaduais e Municipais, o que até ajudaria no financiamento, como justificativa para a aplicação dos recursos dos fundos públicos que são tripartites nessas instituições, como é o caso do FAT.

Esses três princípios estariam apoiados no tripé: trabalho, educação e desenvolvimento e ainda na visão de que a qualificação e a educação profissional são direitos dos trabalhadores, somente garantidos pelo compromisso e participação da sociedade por meio de ações de forte efetividade social e alta qualidade pedagógica. Não posso jamais esquecer minha veia educativa e deixar de pensar na qualidade pedagógica, como algo fundamental para a formação dos trabalhadores. Fechando o ciclo, ações integradas entre os diversos Ministérios, os diversos entes da Federação e as entidades educativas, garantirão maior racionalidade e complementaridade nas ações.

4.3. A dimensão pedagógica e o trabalho como princípio educativo

No pouco tempo que me resta, vou discorrer sobre a dimensão pedagógica, abordada com mais profundidade ontem na nossa oficina[6] para um grupo bastante entusiasmado.

Primeiro, é preciso pensar que a qualificação profissional nunca é somente técnica. Ela tem uma dimensão social fortíssima, vinculada a um conjunto de valores que envolvem solidariedade, autonomia e empoderamento dos trabalhadores. É óbvio que ela tem uma dimensão técnica e tecnológica, mas, de modo algum, a técnica pode exercer sozinha o domínio do processo; por trás dela, está a ciência norteando o trabalho e a sua organização. Além disso, há a dimensão das estratégias de inserção no mundo do trabalho. Não basta formar técnicos em mecânica, sem saber para quê? Seria para montar uma pequena empresa? Para ser assalariado? Para montar uma cooperativa de mecânicos? Isso tem que estar claro no

6 Oficina "Avanços Metodológicos das Políticas de Qualificação do MTE", realizada no dia anterior pelo Departamento de Qualificação/MTE, no âmbito da Conferência no "Espaço Nilo Peçanha". A Oficina contou com a participação da profª. livre docente Sílvia Maria Manfredi.

currículo de formação de trabalhadores. Por isso, o denominamos Qualificação Social e Profissional.

Parafraseando as idéias de Pedro Pontual e do pessoal da Educação Popular, falamos de "construção coletiva do conhecimento" e "de diálogo entre os saberes científicos e os saberes construídos no mundo do trabalho". Essa é uma questão fundamental. O trabalho tem uma dimensão epistemológica, porquanto produz conhecimento. Durante muito tempo, o capital descartou e/ou desvalorizou esse conhecimento gerado no trabalho. A discussão atual sobre a valorização atual desse conhecimento, ou seja, sobre a certificação profissional se baseia nessa perspectiva. Quero abordar o impacto nas práticas educativas, porque não posso tratar um jovem de 24 anos, que começou a trabalhar aos 14, ou seja, que tem pelo menos 10 anos de trabalho, como se fosse uma tábula rasa. Esse jovem já trabalhou em quase tudo, com ou sem carteira assinada, em diversas áreas. Desse modo, ele ou ela tem um conhecimento sobre o trabalho a ser considerado no processo pedagógico. Em outras palavras, o trabalho é um princípio educativo.

Também é preciso pensar nos perfis e na formação dos educadores. Será que um jovem que fez graduação, mestrado e doutorado, sem nunca ter trabalhado, tem condição de "atuar", de forma plena, na educação profissional? As pessoas que vivenciam a fábrica, o local de trabalho, que "botam a mão no cabo da ferramenta" e conseguem ter, como vi na fábrica onde trabalhei, idéias sofisticadas para solucionar problemas concretos, têm essa condição. Por isso, é importante pensar na formação específica do educador, razão por que defendo a existência de uma especificidade na didática da educação profissional.

Como fui professor de didática para licenciaturas durante algum tempo e já estava "enfronhado" na educação profissional e fazendo o doutorado nesse tema, comecei a pensar: qual é a didática ideal para educação profissional? Pode parecer óbvio, mas é muito comum, na maioria das faculdades de educação, repetir-se a mesma didática para a Ciência A, para a Ciência B, para o Português, para a Física, desconsiderando-se as especificidades que as tornam, em alguns aspectos, completamente diferentes. Como me filio a uma corrente de pensamento dentro da Educação que imagina necessária uma Pedagogia do Trabalho, preciso pensar que o "ensinar o trabalho" exige um conjunto de instrumentos pedagógicos, didáticos, metodológicos, de modo que se aborde não só o trabalho em si, como conteúdo de ensino, mas também o sujeito trabalhador. Qualificar uma trabalhadora doméstica não é igual a qualificar um metalúrgico nem um catador de material reciclável. É preciso pensar na diversidade desses sujeitos.

Outra questão aparentemente óbvia envolve a elaboração do material didático específico, porque, na educação profissional, se utilizam muito as "apostilinhas", meras cópias de manuais de equipamentos. É preciso elaborar esse material de forma inovadora. Na verdade, já existe muito material didático interessante, produzido pelas várias editoras do Sistema 'S', pelo próprio Governo Federal e pela rede pública de educação profissional que precisa ser mais bem aproveitado.

Uma inovação da dimensão pedagógica de que temos muito orgulho no Ministério do Trabalho são os Arcos Ocupacionais. Sem dúvida, é um experimento e não temos a pretensão de que seja uma coisa acabada, resolvida. Ainda assim, é extremamente necessário como parte do processo de superação da dicotomia entre a educação profissional e a educação básica, e particularmente, entre essa proliferação de cursos de curta duração que não formam nem para uma ocupação, nem para um conjunto de atividades em uma ocupação. Por exemplo, a pessoa vai ser qualificada em fazer a gola de uma camisa, outro em manga, mas ninguém aprende a fazer a camisa toda: quem se qualifica em "moda íntima feminina", não se habilita em "moda íntima masculina", o que só se dá em outro curso. Como se vê, não se forma o trabalhador para uma ocupação, mas para um fragmento da ocupação. Pensando nisso, começamos a desenvolver uma saída que resultou nos arcos ocupacionais. Não vou ter tempo de detalhar, mas, basicamente pretende-se uma formação que seria um subconjunto da formação técnica. Um engenheiro civil, na sua formação, aprende a fazer da fundação à cumeeira da edificação, ou da alvenaria ao revestimento. Além disso, aprende também a fazer ponte, viaduto etc. Já o técnico em edificações aprende um pouco menos: não aprende a fazer o viaduto e a ponte, mas aprende a fazer também da estrutura à cumeeira e também da alvenaria ao revestimento. E o pedreiro, por que tem que apenas saber fazer a alvenaria? Por que o pedreiro não pode aprender a colocar o ladrilho? Por que não pode trabalhar também com pintura, com gesso ou com outras coisas? Então, a visão de arco ocupacional é: com a mesma base técnica ou sociotécnica, como gostamos de dizer, pode-se qualificar o trabalhador em mais de uma ocupação. Isto está vinculado a um itinerário formativo, para garantir que o trabalhador possa prosseguir depois seus estudos e, com isso, continuar a completar o seu processo.

A dimensão de diversos programas integrados como o PROJOVEM, o Saberes da Terra e o Trabalho Doméstico Cidadão é baseada nos arcos ocupacionais. Utilizamos os arcos ocupacionais em programas como o Juventude Cidadã e pretendemos discutir com o MEC a sua aplicação no Escola de Fábrica e no PROEJA, além de aplicá-los no próprio Plano Nacional de Qualificação.

5. Dos Programas às Políticas: algumas propostas

Cito alguns programas que deveriam se transformar em ações permanentes no âmbito de políticas públicas de Estado. Em um dos grupos de discussão, ontem, debateu-se sobre programas ou políticas. O programa sempre é algo fugaz: o Governo cria, desconstrói, ou então o mantém e o sufoca financeiramente; política é algo mais permanente, é algo que se pretende permanente. Então, é preciso criar políticas para a educação profissional. Apresentamos alguns programas e ações que mereceriam se transformar em políticas de fato:

Planos Setoriais de Qualificação- Precisamos atender ao desenvolvimento do país, qualificar os trabalhadores, não para a demanda, mas sob demanda. E qual é a diferença? Qualificar para a demanda é atender pontualmente e resolver o problema imediato do mercado de trabalho e do empresário que estava demandando; no caso da qualificalçao sob demanda, o processo se dá sem que se gastem recursos para a qualificação a torto e a direito, mas sim pela vinculação da qualificação pontual a uma estratégia de formação dos trabalhadores, mesmo que seja de forma concomitante com a educação básica. Trata-se então de uma estratégia para juntar trabalho, educação e desenvolvimento. Não é raro, na realização de um grande empreendimento, não ser possível absorver a mão-de-obra local, por não estar qualificada. Então, vamos qualificar a mão-de-obra local, contemplando as estratégias de inserção no trabalho e de elevação da escolaridade, tudo isso de forma participativa, harmonizada, negociada entre Estado, trabalhadores e empresários.

Currículo Integrado- Sem excluir o currículo articulado, o concomitante e o subseqüente, é necessária uma vigorosa política para saldar a dívida com 57 milhões de trabalhadores brasileiros da população economicamente ativa que não completaram a educação básica.

O Projeto piloto de **Certificação Profissional** apresentado ontem[7], foi acompanhado pelo MEC e pelo Ministério do Desenvolvimento, da Indústria e do Comércio, sob a coordenação do Ministério do Trabalho, contemplando as áreas de construção civil e metal-mecânica. Estamos caminhando para o Sistema Nacional de Certificação Profissional, já estando elaborada uma minuta de Decreto que estará em discussão nos próximos meses junto a setores da Casa Civil da Presidência da República, com vistas a saldar quatorze anos de atraso na discussão de Certificação Profissional.

7 Ver nota 6.

Finalizando, apresento alguns *insights*:

Incorporação da dimensão territorial. Conversávamos, ontem, com várias pessoas da SETEC: a nossa Conferência fala de desenvolvimento e, nos grupos, falou-se muito de inclusão social, o que é ótimo. Em um país de excluídos, falar de inclusão social é maravilhoso, mas nós falamos pouco de desenvolvimento ou, quando falamos, somente se ressaltou a perspectiva econômica. Cada vez mais a realidade afirma a necessidade do desenvolvimento baseado no território: sejam as mesorregiões definidas pelo Ministério de Integração Nacional, as microrregiões produtivas, os arranjos produtivos locais, as bacias hidrográficas ou os territórios rurais. Está em curso um conjunto de ações de Governo que generalizam o conceito de desenvolvimento vinculado ao território. Do ponto de vista da qualificação, as redes públicas federal, estadual e municipal podem ser nucleadoras da ação de educação profissional no território. Acredito que esse pensamento, essa discussão que não conseguimos aprofundar aqui, deveria ser objeto do prosseguimento dos debates da conferência, com vistas a construir a vinculação da qualificação com o território. Desse modo, a idéia dos observatórios é muito importante e já existe uma rede informal de observatórios do trabalho, estando em construção a rede de observatórios de ciência e tecnologia. Como poderíamos integrá-los numa grande lupa, num grande "Hubble" que pudesse enxergar de fato as demandas de educação profissional no Brasil, tendo por base os critérios do mundo do trabalho e da ciência e tecnologia, por um lado, e, por outro, os da educação profissional propriamente dita?

Prioridade para a participação dos implicados. Também já falei aqui da participação tripartite paritária nos Conselhos e Fundos; o FAT já está, desde a sua criação em 1988, sob controle tripartite, mas qualquer fundo público que viesse a ser criado deveria implantá-la, sem detrimento de outras formas de controle social. Nessa linha está o estímulo e o acompanhamento à negociação coletiva da educação profissional. Precisamos incentivar os atores empresários e trabalhadores a negociarem, tendo como ponto de pauta da negociação coletiva a qualificação dos trabalhadores, como instrumento democrático de ampliação da educação profissional.

O marco regulatório- Insisto particularmente na regulação da formação inicial e continuada, na discussão da qualidade pedagógica e da efetividade social, na vinculação entre EJA e educação profissional e tecnológica e no aprofundamento da discussão sobre financiamento, para, além de saber 'quem fica com o dinheiro e de onde ele sai', ter a segurança de que teremos recursos no volume adequado e um fluxo contínuo para a execução das nossas ações. Isso é uma das coisas da fala de ontem do professor José Pastore com que concordo. Ter recursos e fluxo é

algo fundamental, porém, sem uma política adequada, é jogar dinheiro fora, como ocorreu com o FAT no passado. O de que precisamos é de política de educação profissional sólida, concreta e permanente .

Agradeço a paciência de todos e informo que, no *stand* do Ministério do Trabalho e Emprego, há um *folder* da nossa atividade de ontem, no qual estão elencados o que chamamos 'os princípios para um sistema democrático de formação profissional'. Aconselho a quem quiser aprofundar a discussão que, não só acesse o nosso sítio do Ministério e faça *download* do nosso material, como também dê uma olhadela nesses princípios, porque o debate dos próximos anos será, sem sombra de dúvida, exatamente sobre o Sistema Nacional de Formação Profissional e Tecnológica.

Carlos Artexes Simões
Vice-diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - RJ

"Bom dia a todos. Saúdo os participantes da conferência, de modo especial a mesa: Moisés, Almerico Biondi , Pedro Pontual e Ricardo. Parabenizo o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica por esta iniciativa, o que considero uma atitude de coragem, não só pela diversidade de atores, o que é uma riqueza, mas pela complexidade que a educação profissional e tecnológica tem em si mesmo e pela relação que essa área da educação tem com as políticas diversas.

Pudemos perceber, na fala do Almerico Biondi, a necessidade de se estabelecer uma política pública de educação profissional e tecnológica, obviamente vinculada a várias outras políticas e ao projeto de nação, com políticas setoriais articuladas. Posso citar algumas: a política de desenvolvimento econômico social, a de ciência e tecnologia, a política de emprego e renda e políticas educacionais de vários níveis. É impossível pensar hoje em política de educação sem incluir nela a educação profissional e tecnológica, a superior, a educação profissional de nível médio, voltada para a juventude. Isso nos dá a dimensão da complexidade de se estabelecer uma política educacional no Brasil, a partir das inter-relações das políticas setoriais. Apesar disso, temos observado nesta conferência que há uma percepção comum e generalizada entre nós: a de que vivemos no Brasil um momento histórico que coloca a educação profissional e tecnológica na relevância das políticas de governo Federal e Estadual, bem como dos empresários, dos trabalhadores e da sociedade em geral.

Essa percepção nos traz um sentimento de que a educação profissional no mandato do governo Lula entrou na agenda das políticas públicas, de forma prioritária. Isso pode parecer simples, mas não é. Primeiro, a educação profissional e tecnológica insere-se num cenário atual e global da sociedade contemporânea que envolve questões que vão fazer da educação profissional e tecnológica uma referência importante na discussão de políticas; segundo, existe hoje uma relação atribuída à educação profissional e tecnológica ligada ao desenvolvimento nacional e ao projeto de nação; terceiro, há uma ligação da educação profissional e tecnológica com uma crise estrutural e conjuntural do emprego. O desemprego existe nas sociedades contemporâneas, o que gera a luta cada vez maior pelo direito ao trabalho, vez que as demandas sociais igualmente crescem, razão por que a educação profissional é um dos pilares de solução de questões individuais e coletivas.

Por fim, não tenho dúvidas de que hoje existe uma definição epistemológica que coloca o conhecimento como algo que ultrapassa o aspecto subjetivo, ou seja, que abrange a interiorização, mas pressupõe a exteriorização.

A tecnologia implantada no mundo é sinal disso, dando à educação profissional uma complexidade e uma importância fundamentais para o desenvolvimento individual e coletivo. Como debatedor, acho que a minha contribuição consiste em alargar um pouco a discussão sobre a exposição do Almerico Biondi, na tentativa de dar orientações para uma política pública da educação profissional de âmbito nacional. As dificuldades, com certeza, são muitas.

No cenário global, acho que temos a clareza da complexidade do processo. Existem alguns elementos que vale a pena citar: vivemos hoje sob a hegemonia das sociedades capitalistas; estamos diante de uma globalização econômica, de uma reestruturação produtiva, de uma produção flexível e de uma divisão internacional do papel das nações que impactam, fundamentalmente, o desenvolvimento, particularmente desses países ditos periféricos. A economia constitui hoje a principal força da vida social e temos de trabalhar com essa perspectiva. Antes vivíamos num cenário de mercantilização da educação. Uma crise do capital tornou-a um objeto e um produto de mercado e não há como, hoje, desconsiderar essa condição. Enfim, a educação se dá num ambiente de disputa, de interesses, de projetos socioetários, em cada lugar e setor da sociedade. A educação profissional e tecnológica está nesse cenário complexo e humano do caráter civilizatório da humanidade. No Brasil, há uma dificuldade particular na questão educacional. Entende-se que a elite brasileira não cumpriu o seu papel no passado, como alguns países capitalistas, inclusive da América Latina, o fizeram: de avançar na universalização da educação básica de forma consistente. A realidade da educação brasileira é fruto de opções e valores que dão a cor e o tom da importância dada à população. É interessante notar a ausência histórica, no Brasil, de políticas de âmbito nacional e, recentemente, nós pudemos ver que esse embate ainda acontece. Na Constituição de 88 e na LDB de 96, são emblemáticas as discussões da idéia do sistema nacional de educação, do papel dos entes federativos, do caráter colaborativo e da desarticulação, ainda hoje existente entre os estados da federação. Parece-nos que ainda faltam elementos constitutivos de uma política pública de âmbito nacional e, nesse sentido, entendemos os programas focais e as políticas fragmentadas como impedimento à adoção de políticas estruturantes na educação brasileira.

Esse é o cenário que herdamos e que temos a responsabilidade de reconstruir de forma diferente. A minha contribuição específica para esse debate está na idéia, no conceito e no significado da educação profissional e tecnológica. Em primeiro lugar, precisamos assumir que esse conceito não é único. Ele traz contradições e divergências, razão por que, em nenhum momento, para se estabeler uma política, deve-se abrir mão de discutir o seu significado e qual é a sua abrangência. Há uma diversidade conceitual, muitas vezes não percebida,

dependendo do lugar de onde se olha, e nesta conferência, é importante termos a sensibilidade de ouvir as outras pessoas, para que, de alguma forma, se possa explicitar essa diferença e caminhar na construção de um conceito mais sólido.

Para dar um exemplo do que estou falando, a educação profissional e tecnológica tem uma contradição quando se classifica como uma atividade específica de cursos e programas, como atributo ou adjetivação da educação ou como uma característica e qualidade da educação. Trata-se de uma contradição interna de concepção. Participando de uma conferência dessa relevância, Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, poderíamos perguntar qual o significado tem para cada um de nós, as palavras profissional e tecnológica. Talvez venhamos a ficar assustados com a resposta, porque alguns vão associar o adjetivo tecnológico ao curso e programa, outros à qualidade, ou seja, um atributo da educação. Isso nos mostra a importância de olharmos, com certo cuidado, a nossa concepção em particular.

Existe outra coisa importante e contraditória no Brasil: a educação profissional em sua relação com a educação regular escolar. A idéia da formação profissional versus educação está engendrada na gênese do caminho histórico de atividades formativas e precisa ser olhada com atenção para se entender esse conceito. Em alguns momentos, colocamo-nos fora do processo educacional; em outros, dentro dele, e é preciso que olhemos isso com muito carinho. Existe também um ponto importante na relação entre trabalho e formação profissional. Historicamente construída, a relação entre educação e trabalho é muitas vezes desconsiderada, como se o mundo do trabalho não sofresse alterações devidas à ação educativa, ou seja, achamos que a educação é sempre adaptativa àquilo que está posto no mundo do trabalho, o que não é real. Contrariamente a isso, está a idéia de interdependência entre educação e trabalho.

Há uma questão na identidade da educação profissional que tem a ver com abrangência. Hoje, no discurso que fazemos, falamos de educação profissional e tecnológica, que vai desde a qualificação, o que na regulação brasileira se considera formação inicial e continuada dos trabalhadores até a pós-graduação.

É uma abrangência, no meu entendimento, que ainda precisa ser discutida em particular com a educação superior. Não podemos simplificar a questão tecnológica nos cursos superiores em tecnologia. Portanto, permanece a discussão central sobre a educação profissional e tecnológica, no âmbito da educação superior, visando ao estabelecimento de um marco regulatório nas relações institucionais. Um caminho possível para se compreender esse processo, considero, parte fundamentalmente da origem diversa das atividades formativas

que têm sido incluídas na educação profissional. A idéia de conceber o trabalho como complexo ou simples mostra sua relação com a escolarização e com a profissionalização. Não discutimos mais as profissões liberais do médico e do engenheiro porque elas estão introjetadas na cultura humana e na sociedade. Mas temos ainda dificuldade de discutir o trabalho simples e as exigências de escolarização que estão postas na contemporaneidade. Existe uma questão central, eu acho que a fala do Almerico Biondi traz isso, que é a qualificação profissional dado o caráter de ligação mais imediata com o mundo do trabalho por meio do confronto capital/trabalho fundamental. É preciso que encaremos o trabalho pelo valor que tem, não só para a sociedade, mas principalmente para os indivíduos.

Devemos também pensar no conceito de educação tecnológica, levando em conta a relação não mais imediata só com o mundo do trabalho, mas com o mundo propriamente dito, seja no nível médio, seja no superior. Há uma diferença de tempo de relação e de finalidade entre esses níveis e nós precisamos saber lidar com essa diversidade. Por fim, digo que essas proposições devem ser consideradas e levadas a efeito.

No nosso entendimento, o Estado, no caso em apreço o Brasil, deve assumir as políticas públicas de educação profissional como planejador, indutor, organizador, mas não exclusivamente como gestor dessas ações. Em virtude do débito que temos com a sociedade, nenhuma instância de governo está isenta hoje de fazer a gestão das ações nesse campo. Convém, pois, repetir a grande necessidade da universalização da educação básica no país, por meio de escolas públicas, gratuitas e de qualidade.

Tenho apontado a idéia da revisão conceitual da educação profissional de forma mais consistente, bem como da LDB. Acho que o Gabriel Gabrowiski fala de uma coisa de que não podemos esquecer: a importância, para os indivíduos e para a coletividade, da educação técnica no Brasil. Fortalecendo a de nível médio e articulando-a com a superior, estar-se-ia demonstrando essa consciência. Temos hoje o papel fundamental de repensar a educação superior no Brasil, não apenas com foco nos cursos superiores de tecnologia, mas na concepção metodológica desses. Na verdade, o processo de formação humana em nível superior, no Brasil, deve começar pela valorização da rede pública, federal e estadual.

Temos que registrar a importância desta conferência que congrega gestores da educação profissional e tecnológica dos Estados, o que resultará no fortalecimento do setor. Não tenho dúvida de que oferecer oportunidade,

qualificação, requalificação ou atualização profissional à população, muito significará para os trabalhadores, especialmente se o processo se der de forma articulada com a escolarização regular pública.

Finalmente, reitero o que falou Almerico Biondi: a importância de estar-se configurando, no Brasil, uma posição política central, de criação dos centros públicos de formação profissional na perspectiva da qualificação dos trabalhadores e da relação capital/trabalho, por meio de financiamento e gestão pública. Obrigado."

"Meu bom dia a todos os delegados e delegadas, participantes desta Conferência Nacional de Ensino Profissional e Tecnológico. Minhas saudações aos meus colegas de mesa: professor Ricardo Henriques, professor Artemis, professor Moisés e ao amigo e companheiro professor Almerico Biondi. Inicialmente, declaro minha enorme felicidade de poder estar presente neste espaço.

Em primeiro lugar, na condição de educador popular há muitos anos, entre batalhas e militâncias, sempre tive muita preocupação com a articulação entre a educação básica e a profissional e destas com as várias modalidades e ações da educação profissional e tecnológica. Então, é com enorme alegria que vemos esses avanços concernentes à articulação entre o Ministério da Educação, por meio da SETEC, e o Ministério do Trabalho, mediada sobretudo pelo Departamento de Qualificação. Essa necessária articulação pode ir construindo esse campo complexo e tão fundamental que é o da educação profissional e tecnológica. Minha satisfação é muito maior por ver que esse processo de discussão se faz num espaço tão amplo, tão plural quanto esta conferência que, na verdade, é um processo que se iniciou nos Estados, a partir de debates que têm aqui, neste momento do processo, o seu momento de aprofundamento.

Penso que a dinâmica de participação é um elemento central na construção das políticas públicas e se enquadra num debate mais amplo, vivido no Brasil e em toda América Latina, como uma necessidade de recrudescer a democracia e de avançar na qualidade dos nossos princípios democráticos.

Isso ocorrerá mediante a participação do povo, bem como do controle social, das políticas públicas, elementos fundamentais e estratégicos para o desenvolvimento. Cumprimento todos vocês que construíram, como sujeitos, a possibilidade desta conferência. Como o meu tempo é curto, quero enfatizar a discussão sobre o papel da sociedade civil e do Estado na construção das políticas públicas que deve ser intensificada, o que ficou claro na fala do professor Almerico Biondi e também nos documentos preparatórios da conferência, pelo menos em duas dimensões.

Há uma dimensão, na qual vou me deter mais profundamente nos meus comentários, que diz respeito à participação e ao controle social, e uma segunda, referente às parcerias múltiplas possíveis. Estamos falando de parcerias como uma construção conjunta do governo, sociedade civil e parâmetros públicos; de possibilidade de ações conjuntas, sem que se abra mão da responsabilidade do Estado, a de criar melhores condições para o desenvolvimento dessas parcerias

e da sociedade civil, a de apresentar as suas melhores experiências, de acordo com os parâmetros públicos construídos em conjunto. Dentre a dimensão das parcerias, destaco o que o professor Almerico Biondi disse: a enorme diversidade de riquezas, de experiências da sociedade civil, em particular dos movimentos sociais e das ONGs que, desde os anos 70, vêm construindo propostas de educação profissional vinculadas à diversidade cultural de ambientes de trabalho em nosso país, as quais só podem se transformar efetivamente em programas e em políticas, à medida que houver espaços criados pelo estado para resgate e incentivo a essas experiências.

Destaco uma modalidade que o Ministério do Trabalho criou de programas chamados projetos especiais de qualificação (ProEsQs). É justamente esta possibilidade de parceria com ONGs e com movimentos sindicais de larga trajetória na inovação metodológica no campo da formação profissional que nos anima a transformar essa experiência em propostas, material didático e inovações metodológicas que possam servir ao sistema de educação profissional e à rede de educação profissional. Penso tratar-se de uma modalidade bastante importante de parceria, por meio da qual se podem resgatar as melhores experiências desenvolvidas no campo da sociedade civil.

Respeitante à questão do controle social e da participação, acho que, em primeiro lugar, é importante dizer que, além da vontade política, elemento fundamental, cabe à sociedade e ao Governo querer exercer esse controle e se deixar controlar, respectivamente, de modo que a dimensão de participação e de controle social tenha efetividade, isto é, seja rica no seu processo, mas também produza resultados. Lembro, então, que, se pudéssemos desenhar o ciclo da participação e do controle social, veríamos que o processo se inicia com reivindicações que se tranformam em proposições e geram programas.

Controem-se, a partir daí, políticas voltadas a materializar antigas reivindicações, analisar criticamente programas e ações e transformá-los em políticas. Esse ciclo não pára no momento da elaboração e da definição de diretrizes, porquanto tem continuidade no que se refere aos mecanismos de execução e de implementação dessas políticas".

"Bom dia. Quero cumprimentar os senhores Eliezer Pacheco, Moisés, Almerico Biondi, Pedro Pontual e todos aqui presentes. Inicio parabenizando a todos pelo esforço de fazer toda essa mobilização em torno da conferência, trazer delegados e participantes muito ativos, desde ontem, o que é muito promissor para a agenda do Ministério e para a agenda do país como um todo. Quero, portanto, deixar aqui o meu reconhecimento e os meus parabéns ao meu colega Eliezer Pacheco, que fez desencadear esse processo, evidentemente, com muito êxito.

Esta mesa que discute a 'Organização Institucional e o Papel do Governo e da Sociedade Civil'está diante de um tema desafiador, qual seja: a educação profissional como um elemento estratégico para o desenvolvimento do país. Quero comentar a fala do Almerico Biondi, partindo do registro que ele fez sobre desenvolvimento com inclusão e sobre o território como um elemento importante para a modelagem de desenvolvimento que se quer. Parece-me que é disso que trata a educação profissional e tecnológica, que deve, de forma explícita, lidar com os padrões de desigualdades gerados no país. Acho que o papel estratégico da educação profissional é assumir-se como responsável por uma das dimensões-chave no enfrentamento e na redução dramática das desigualdades mencionadas. É nesses termos que a educação profissional e tecnológica pode ter capacidade de alavancar e de redefir o cenário nacional, no que se refere ao desenvolvimento dos movimentos sociais.

Para isso, é evidente, ainda de acordo com a fala do Almerico Biondi, que precisamos caminhar no sentido de resolver uma certa compulsão 'programítica', se é que se possa inventar essa palavra. Essa compulsão que não é só do governo federal, mas também dos governos estaduais e municipais é, de certa forma, legítima. Na busca de tentar enfrentar os problemas, deparamos com a complexidade que acaba gerando, *a posteriori*, um certo empilhamento, digo, uma certa justaposição, que reduz a capacidade de alavancagem de uma política pública. Esse tema da organização do desenho institucional e dos papéis de governos nas suas três esferas e da sociedade civil reforçaria a dimensão da capacidade de interseção entre os mundos da educação e os do trabalho, no que se refere à possibilidade de constituição de uma política pública nesses campos, entendo sociedade civil como o Almerico Biondi mencionou: movimentos sociais, setor empresarial e sistema 'S'.

Retoricamente, isso é muito simples de ser dito e até interessante. No entanto, acho que parte da tentativa de buscar essa interseção, constante da agenda citada pelo Almerico Biondi, não necessariamente vem sendo compartilhada como

experiência concreta do mundo da educação profissional, no que concerne à capacidade de dar conta da diversidade de olhares e de conhecimentos produzidos pela sociedade. Pode-se, simplesmente, administrar pílulas desse processo sob a forma de cursos com altíssima 'percebilidade', mas incapazes de transformar as reais condições de produção e trabalho das pessoas que deles participam.

Por que eu estou destacando isso? O Almerico Biondi falou sobre currículo integrado, lembrando os riscos de não trabalharmos nessa interseção. O primeiro deles será banir a escolarização desse processo; o segundo é cair na superficialidade dos cursos aligeirados que não têm nenhum impacto na vida das pessoas. Para enfrentar esses dois riscos, acho que temos de caminhar em direção a outro elemento-chave da questão da inclusão, que é o da atratividade. A idéia de qualidade articulada ao mérito se descontextualizou e a da relevância e da atratividade se perdeu na discussão do mérito. Isso nós vemos em todos os níveis de sistema de ensino, conquanto a articulação desses conceitos me pareça vital para permitir a atratividade. Só é possível caminhar em direção a esse rumo, se nós formos capazes de articular esse conjunto de saberes, gerado em várias instâncias no mundo do trabalho e nas comunidades, dentro de um processo integrado de formação.

Como citou Almerico Biondi, temos programas que apontam para essa direção. O 'Saberes da Terra' valoriza as experiências das gerações trabalhadoras, em todas as regiões do país. O nosso dilema é tentar trabalhar uma situação em que a juventude de baixa renda, tanto do espaço urbano quanto do mundo do campo, não cheguem à média idade com altíssima defasagem educacional. Evidentemente, os cursos regulares do sistema de ensino não são percebidos como tendo alguma atratividade. Portanto, o retorno ao sistema é de baixíssima aderência. Ou somos capazes de trabalhar com a discussão em educação e o mundo do trabalho como produtores dessa atratividade, ou a perpetuação dessa idéia de duas cidadanias produzida no mundo educacional vai ser rebatida no mundo da educação profissional. Acaba-se desenvolvendo um cidadão de segunda categoria, superficialmente dotado de uma formação profissional.

Quando elevamos o grau de complexidade dos cursos, deparamos com diferentes realidades e com a heterogeneidade, por exemplo, a diferença entre o mundo dos pescadores, o das populações ribeirinhas e o dos pequenos agricultores. Em geral, são oferecidos cursos pré-moldados ou pacotes. Como ilustração, podemos citar um curso de perfuração em águas profundas dentro do sertão, o que tem pouca utilidade, e ainda os grandes pacotes de Informática, ministrados de forma indistinta, sem nenhuma análise de demanda nem do perfil das localidades onde serão aplicados.

Além da questão do campo, há também outras citadas pelo Almerico Biondi: o caso dos catadores de lixo e o das trabalhadoras domésticas. Portanto, essa diversidade de mundos necessita de uma proposta de estratégia de desenvolvimento que seja capaz de se adequar a esse processo, com alguma riqueza diante dessa diversidade.

O Almerico Biondi também abordou a distância entre educação e mundo do trabalho. Respeitante a esse binômio, existem quatro dimensões estratégicas adotadas pelas políticas públicas. A primeira tem a ver com a escala; a segunda, com a continuidade; a terceira, com a coordenação dos atores e a quarta, com a sustentabilidade. Todas elas remetem ao papel dos governos e da sociedade civil.

A escala parece-me que está associada à possibilidade de garantirmos experiências generalizadas. O nosso maior problema de manter as boas experiências, tanto de governo quanto da sociedade civil, o Pedro Pontual falou sobre isso, é não sistematizarmos esse processo. Poucas vezes sabemos aquilo que vai além do idiossincrático, daquela pessoa criativa e genial, que consegue organizar a experiência e levar esse processo adiante. Então, para a questão da escala, é fundamental sistematizar o processo, saber aquilo que pode ser generalizado. Não há política pública que possa dispensar as experiências bem sucedidas anteriores. O nosso dilema maior é como retirar aquilo que tem conteúdo generalizável das experiências 'exitosas' para produzir escala nesse processo. Evidentemente, isso ocasiona uma discussão muito importante entre o local e o global : o local pode ser trabalhado numa escala global e vice-versa.

Para a questão da continuidade, é estratégico entender a relação entre os atores. Tendemos a fazer temporalidade de programas que são, na verdade, temporalidades de governos e não da política. Então, não se pode sair dos ciclos sem definir as responsabilidades dos vários governos, federal, estadual e municipal, e dos demais atores. A questão da tripartite, levantada pelo Almerico Biondi sugere a pergunta: como é que se discute no ambiente da tripartite e do mundo do trabalho a possibilidade de haver ancoragens que sejam resistentes aos ciclos políticos eleitorais dos governos? Do ponto de vista da coordenação, o maior dilema dos governos é a capacidade de definir as responsabilidades entre as esferas governamentais e intragovernamentais. Para tanto, deve-se sair das armadilhas tentadoras e evitar a fragmentação e a sobreposição.

A nossa cultura é de baixíssimo diálogo entre as esferas federal, estadual e municipal, razão por que são geradas sobreposições gigantescas e áreas de vazios enormes. Vou dar um exemplo: quando eu estava no governo do Estado do Rio de Janeiro, mapeamos as políticas de juventude que existiam na cidade

à época. O governo federal tinha 25 ou 26 políticas de juventude em andamento e o estadual, onde eu estava entrando, tinha mais ou menos umas 23. Não consegui mapear as políticas do município, mas, supondo que o governo municipal pudesse ser mais concentrado, calculei que fossem dez. Se isso fosse verdade, tínhamos na cidade do Rio de Janeiro, mais ou menos, a escala de 60 programas para a juventude. Imagino que existam cariocas aqui, mas não precisa ser carioca para saber que uma coisa que não existe na cidade do Rio de Janeiro é uma política para a juventude e havia teoricamente mais de 60 programas em prática.

Por que eu estou contando isso? Porque parte desta discussão refere-se à capacidade de construção de uma agenda programática articulada entre esferas de governo, o que requer, evidentemente, alguma generosidade no campo da política, de modo que esteja efetiva e concretamente preocupada com a capacidade de transformar a qualidade de vida das pessoas e não, simplesmente, com o anúncio de princípios retóricos e elegantes, sem nenhuma efetividade sobre a vida da população. Necessitamos também, no Governo Federal, de uma agenda intragoverno, que permita uma maior concretude desse processo, maior capacidade analítica, maior capacidade de implementação, de modo a possibilitar a coordenação e diminuir as sobreposições.

Acho que estamos caminhando um pouco nessa direção, mas isso é um processo reconhecidamente difícil por ser contra a cultura da institucionalidade jurídica e operacional dos sistemas de gestão pública desse país. Estou falando somente das esferas executivas. Por isso, parece-me que essa mesa é tão estratégica. Evidentemente, quando mencionamos que nos interessa a relação com o sistema 'S', sabemos não ser tão fácil, dada a incapacidade de produção de um espaço real de negociação que favoreça a busca da efetividade das políticas públicas – é em torno desse denominador de efetividade que eu estou instruindo a minha agenda programática –, em geral, envoltas em um véu de não-transparência. É quase inviável construir essa agenda sem que se gerem sobreposição e fragmentação.

Por fim, a dimensão da sustentabilidade aciona alguns pontos-chave, como já foi posto aqui. Precisamos ter recursos para a sustentabilidade, embora não seja isso que eu quero destacar agora. Pretendo, sim, chamar a atenção para um ponto que o Pedro Pontual citou: não há sustentabilidade na política pública. Talvez isso seja o denominador comum dessa regra de negociação imprescindível à educação profissional no país. Precisamos ter a capacidade republicana de redesenhar programas e políticas. E não há possibilidade de se fazer isso sem o sistema de monitoramento de avaliação.

A cultura deste país também confundiu – e isso tem a ver com os anos 50 – processos de avaliação com processos geradores de punição. Então, os atores, de maneira geral, não querem ser avaliados. Os sistemas não querem ser avaliados por medo da punição. É legítimo ter medo da punição, mas é um absurdo, é um equívoco, porque, sem a capacidade de avaliar e monitorar, é impossível redesenhar, a não ser por esse exercício auto-iluminado de achar que, por se estar do lado do bem, pode-se fazer as coisas bem feitas. Isso é um outro equívoco de gestão pública. Parece que há poucos graus de renegociação real entre esferas de governo, o setor privado e a sociedade civil organizada.

Termino com uma idéia sobre a sociedade civil que me parece fundamental, concordando totalmente com o Pedro Pontual. Do ponto de vista da discussão com a sociedade civil, há uma dimensão no eixo de controle social que é sempre subestimada no processo. Para além dos impactos inequívocos de democratização do sistema com a participação da sociedade civil e com o controle social, existe uma outra dimensão: a participação que gera mais qualidade e nós subestimamos isso. Por que gera mais qualidade? Porque é fundamental para os governos e para o aparato do Estado que a contradição seja produzida. A tensão é essencial para a geração da qualidade, porquanto as máquinas burocráticas tendem a se ensimesmar de maneira 'esquizóide'. O movimento social sem o contraditório estabelece a saída como algo iluminado,desconsiderando, pois, que processo de estabelecimento de contraditórios na gestão pública surte efeitos reconhecidamente positivos.

Em nome da melhoria da qualidade de vida da população, cria-se uma arena pública que pode ser palco de uma negociação efetiva, com autonomia e viabiliza-se a relação do governo com a sociedade civil e vice-versa, de modo que não seja nem a busca de uma correia de transmissão para a gestão governamental, nem a busca de aparelhamento do estado paga pela sociedade civil. Quebrar o maniqueísmo da cultura de negociação antidemocrática da realidade brasileira é fundamental para garantir esse instrumento de sustentabilidade.

Concluo dizendo que a agenda de educação tecnológica e, sobretudo, a profissional, deve observar os padrões de desigualdades que temos de enfrentar, com maior foco sobre as responsabilidades dos vários atores que estão em jogo, de modo que os governos, nas suas esferas executivas, o setor privado, a sociedade civil organizada e os movimentos sociais definam uma arena pública onde a negociação favoreça a interseção desses conhecimentos, especialmente entre a educação e o trabalho.

Se o campo de negociação estiver focado na efetividade e se submeter à métrica do monitoramento e da avaliação – com a autonomia de redesenhar os processos –, acho que estamos caminhando no sentido de que educação profissional seja estratégica, seja elemento-chave, isto é, um dos elementos nucleadores dessa agenda de desenvolvimento que se quer renovadora dos arranjos sociais desse país, de forma explícita e definitivamente intolerante com a desigualdade. Muito obrigado".

Estratégias operacionais de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica

IV. 1 - Sistema de gestão

Eixo Temático IV - Estratégias operacionais de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica 133

1. Sistema de Gestão

Artigos: Lucília Regina de Souza Machado 135
Almério Melquiades de Araújo 145
Luiz Augusto Caldas Pereira 149

Sistema de Gestão e Educação Profissional e Tecnológica

Lucília Regina de Souza Machado
Assessora das Reitorias dos Centros Universitários UNA de Belo Horizonte de Monte Serrat Santos

Artigo publicado a pedido do autor.

Introdução

Um sistema de gestão pressupõe um conjunto de atividades situadas e inter-relacionadas que, sob uma dada coordenação e estratégias definidas, abrange a concepção, a elaboração, a execução, o acompanhamento, o monitoramento, a avaliação e a comunicação de políticas, planos e projetos, com vistas à manutenção e/ou ao aperfeiçoamento de produtos e serviços e de seus processos de obtenção.

Um sistema de gestão para a educação profissional e tecnológica tem muitos e complexos desafios, mas deve estar principalmente comprometido com a garantia das condições e dos meios para que os alunos tenham uma aprendizagem efetiva e significativa e com a produção e socialização de conhecimentos tecnológicos, realizando, assim, a função social dessa educação e sua participação ativa no mundo do trabalho e no projeto de desenvolvimento nacional.

Para tanto, é fundamental que o sistema de gestão da EPT supere a perspectiva meramente gerencial para dar guarida à racionalidade eminentemente educacional, no contexto em que o gestor também é um educador e a gestão é igualmente um processo educativo.

Isso significa fidelidade da gestão com as atividades-fim da EPT, compromisso com os direitos sociais na perspectiva da inclusão e do respeito às diversidades, empenho pela gestão democrática, responsabilidade com a qualidade acadêmica e social, prestação de contas e compartilhamento do poder.

Um sistema de gestão para a EPT envolve diferentes níveis mutuamente inclusivos: as políticas educacionais concernentes aos diferentes territórios geográficos e administrativos, a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino (federal, estadual, municipal), os projetos pedagógicos de unidades escolares e seus respectivos cursos e a dinâmica das instituições que se dedicam à EPT.

Em todos esses níveis, é preciso considerar o compromisso primordial com a gestão democrática, traduzido em aposta a respeito da responsabilidade coletiva e da convicção de que os sujeitos implicados saberão responder com suas idéias e propostas, conquanto nem sempre convergentes.

Perguntas básicas que estão no substrato da gestão da EPT

A essência, base ou fundamento de um sistema de gestão, a partir do qual a EPT pode crescer e se expandir, nutre-se de perguntas inter-relacionadas que conferem substância e sentido às intervenções educacionais a serem realizadas. O que o aluno no seu processo de vir-a-ser cidadão-profissional precisa saber ou quais conhecimentos lhe são fundamentais? O que ele precisa saber fazer ou que habilidades lhe são necessárias para o seu desempenho ocupacional ou profissional? O que ele precisa saber ser ou que valores e atitudes ele deve desenvolver?

Um sistema de gestão da EPT não pode, portanto, para ser conseqüente com as finalidades educacionais, deixar de lado o diálogo sobre as exigências ou características atualmente valorizadas nos profissionais, no que tange ao exercício da responsabilidade social e ambiental. Portanto, gestão da EPT significa pensar, de modo amplo, em organização e planejamento curricular, em experiências sistematicamente planejadas, visando articular as condições e os fins do ensino e da aprendizagem, sem perder de vista as especificidades do exercício ocupacional ou profissional.

Por lidar intrinsecamente com os meios e as condições do processo pedagógico, a gestão também é convocada a refletir sobre esse processo e sobre o projeto que o informa. Nesse sentido, um sistema de gestão da EPT também precisa ter seus princípios básicos de planejamento curricular, os quais incluem interesse investigativo, atenção à necessidade de permanente renovação curricular, participação e abertura à diversidade e à pluralidade.

As especificidades da EPT em matéria de planejamento curricular incluem, assim, a atenção às tendências do mundo do trabalho, o conhecimento dos dispositivos legais que regulamentam o exercício e a educação profissional no país, as análises de ocupações, as definições sobre perfis de conclusão de curso, as práticas educativas centradas na produção, na aplicação de conhecimentos e na aprendizagem crítica e ativa de conteúdos vivos, significativos e atualizados, ou seja, uma educação profissional e tecnológica que vá além da dimensão estritamente instrumental e possibilite aos educandos dominar os fundamentos científicos e tecnológicos, alcançar uma formação integral, desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores relacionados à dimensão humana, essenciais à vida e à atuação consciente e participativa na sociedade civil.

Assim, gerir a EPT também é propiciar condições para que as práticas de planejamento curricular possibilitem aos alunos assimilar os conteúdos de forma crítica e dinâmica, relacionar conhecimentos teóricos e práticos, articular disciplinas,

realizar operações mentais complexas e abstratas (análises, sínteses, analogias, associações, generalizações), adquirir a capacidade de planejar, alcançar a autonomia de trabalho, participar e tomar posições conscientes, desenvolver a responsabilidade individual e ampliar o senso crítico.

Qualidade social também é zelar pela eficiência, eficácia e efetividade social

Para que a gestão da educação profissional e tecnológica ganhe legitimação social, é fundamental a realização da sintonia fina e permanente dessa modalidade educacional com o mundo do trabalho, o que pode ser entendido como efetividade social. É preciso que se concretizem projetos pedagógicos de qualidade, inovadores e eficazes na realização dos objetivos propostos, usando da melhor forma possível, os recursos disponíveis, em resumo, é preciso que se busque a eficiência.

Realizar tudo isso não é uma tarefa simples, pois mudanças societárias fundamentais pressupõem complexidade e dinamismo, haja vista que atingem a base tecnológica, as condições sociais do uso do trabalho, bem como as relações entre o mundo do trabalho e a educação, entre o mercado de trabalho e o sistema educacional, entre vida ativa e vida pessoal.

São muitos os fatores intervenientes no contexto dessas mudanças, quais sejam: os novos padrões de concorrência econômica; os processos de reestruturação de empresas; as transformações do conteúdo do trabalho; a maior importância dos aspectos qualitativos da força de trabalho; a quebra da regra do emprego assalariado e contínuo dentro de uma empresa; as exigências cada vez mais seletivas à força de trabalho; a insuficiência de diplomas e certificados como condição de acesso ao emprego e da permanência nele; a demanda de maior disponibilidade das pessoas para novas aprendizagens; o engajamento no trabalho fundamentado na individualização e o aumento da vulnerabilidade dos profissionais trabalhadores.

Diante de tudo isso, cresce a importância de um sistema de gestão da EPT orientado por objetivos e métodos de planejamento estratégico, que mobilize e acompanhe o emprego dos recursos que são necessários ao alcance dos objetivos propostos, com espaço garantido para a avaliação contínua e eventuais reestruturações no processo.

Agir estrategicamente é uma arte que envolve não somente o planejamento, mas também a execução de movimentos e operações, visando alcançar ou manter posições relativas e potenciais favoráveis à realização dos objetivos pretendidos.

No caso da EPT, isso requer fortalecimento do trabalho em equipe e da participação de todos os envolvidos, transparência institucional, atenção ao foco das ações, reflexão sobre questões de sobrevivência, monitoramentos de possíveis desvios entre o que foi definido e o realizado efetivamente e, sobretudo, incentivo ao aprendizado institucional.

Realizar a função social de integração dos egressos - com condições dignas - ao mundo do trabalho e contribuir com o desenvolvimento sustentável (crescimento econômico conjugado com justiça social e respeito ao meio ambiente) é a missão da EPT; é a definição que motiva e permeia todas as decisões, proporciona senso de oportunidade e confere visão de direção aos objetivos de políticas, diretrizes e mecanismos de controle e avaliação.

Um sistema de gestão de EPT eficaz, eficiente e efetivo, socialmente falando, pressupõe apoios básicos de infra-estrutura material, de pessoal e de conhecimentos necessários à implementação bem-sucedida de cada estratégia e atenção permanente à melhoria do ensino. Por isso, é muito importante estabelecer alguns passos fundamentais: saber claramente o que se deseja alcançar, eleger prioridades, mapear a situação vigente, indicando a diferença atual com relação aos objetivos traçados e aos recursos disponíveis, conhecer as facilidades e as barreiras com relação a fatores internos e externos, escolher alternativas mais apropriadas para atingir os objetivos propostos e definir metas realmente alcançáveis.

A EPT lida com fatores externos à atividade educacional que podem impactar significativamente o seu sucesso e que devem ser considerados com cuidado pelo sistema de gestão. Esses são fatores culturais, sociais, políticos e econômicos relacionados à inserção na comunidade, à evolução tecnológica, à dinâmica de mercados de trabalho, à área geográfica de abrangência que deve ser considerada, ao intercâmbio com as organizações de representação de interesses profissionais.

É muito importante também considerar os fatores internos, de modo a conseguir tirar proveito dos positivos e neutralizar os negativos. Isso se aplica aos cursos oferecidos e àqueles novos que se pretende oferecer; aos recursos humanos, materiais e financeiros; à tecnologia e aos sistemas de informação; à estrutura organizacional e à imagem institucional.

Um bom sistema de gestão da EPT não pode, também, abrir mão da análise e conhecimento das oportunidades, primeiro passo em direção ao atendimento às necessidades sociais, dos governos e do mundo do trabalho, com a criação de novos cursos, estabelecimento de convênios e oferta de diversas modalidades de acesso à comunidade interessada. Deve, ainda, aproveitar bem os recursos existen-

tes, buscar fontes adicionais de financiamento e desenvolver formas de organização dos processos de trabalho educacional que valorizem os potenciais humanos existentes e tirem proveito da sinergia que a prática interdisciplinar favorece.

É fundamental monitorar continuamente os resultados alcançados, nem sempre satisfatórios em um primeiro ciclo. Entretanto, a atitude não conformista pede uma perspectiva de busca da melhoria contínua e, nesse sentido, devem ser previstos planos de ação para correções de rota ou mesmo troca de estratégias.

É tarefa dos sistemas de gestão educacional zelar pela qualidade do trabalho realizado, o que significa atender satisfatoriamente às necessidades educacionais (individuais e sociais), alcançar patamares educacionais estabelecidos ou superá-los e garantir, na extensão do tempo, os resultados pretendidos.

A EPT não pode ser tratada como uma "caixa preta". Ainda que os fatores externos que escapem ao controle da gestão, é possível atuar preventivamente, com base em informações. Os fatores intra-escolares são mais tangíveis, mas, em qualquer uma das situações, é necessário manter e cultivar a postura investigativa.

A gestão da EPT, ainda que apresente algumas similitudes com a lógica das empresas, que são epidérmicas, requer métodos e estratégias próprias e coerentes com os fins do trabalho pedagógico. Da mesma forma, ainda que haja relativa independência do professor e certa invisibilidade da prática docente, é preciso investir na sinergia dos compartilhamentos e do trabalho em equipe. Portanto, embora o sistema de gestão não seja tão sistêmico assim, visto que orientações e normas tendem a não passar facilmente pelos seus diferentes níveis, é preciso vencer o isolamento e buscar ação coletiva organizada.

A EPT não conta ainda com um sistema de indicadores que possa facilitar tudo isso. Cada vez mais, pesquisas, diagnósticos e avaliações têm se ressentido da falta de indicadores capazes de balizar a análise de dados. O planejamento da EPT e a gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais comprometidos com o desenvolvimento dessa modalidade educacional demandam a criação de alguns referenciais e indicadores que possam servir de uma base comum de orientação. Esses, além de dimensionarem a magnitude de um dado fenômeno, ajudam a conhecer a sua evolução temporal, definir critérios de sucesso ou insucesso, fazer comparações, realizar diagnósticos e análises e ensaiar previsões, mediante a interpretação da conseqüência da variação de um indicador para outro associado a ele.

Os gestores da EPT atualmente atuam sem essa base de dados. Algum esforço deverá ser feito doravante para que se avance nessa definição, que irá, sem

dúvida, contribuir para dar significado às informações recolhidas, referenciar o processo de tomada de decisões e o debate sobre elas, auxiliar no monitoramento de ações e na identificação de situações indesejáveis e de ações corretivas.

Indicadores fidedignos que retratem adequadamente e com objetividade a realidade da EPT são fundamentais para que todos que compartilhem de sua gestão possam atribuir e discutir os significados das informações obtidas com relação aos insumos utilizados (meios), aos produtos alcançados (objetivos) e aos processos praticados (eficiência).

Dificuldades e obstáculos ao processo de consolidação da gestão da EPT

Há, sem dúvidas, dificuldades e obstáculos atuais à consolidação de sistemas de gestão da EPT, seja no nível *micro* da concretização de um projeto pedagógico de curso ou de uma instituição escolar, seja nos níveis mais amplos dos sistemas de ensino.

Os principais gargalos que se colocam como obstáculo à gestão da EPT referem-se à precariedade da infra-estrutura material (sobretudo no caso das escolas); à falta de profissionais com perfil adequado; à pouca solidez do relacionamento com o mundo do trabalho e com a sociedade civil; à incorporação acanhada de tecnologias da informação e da comunicação; à inexistência de sistemas de informações gerenciais e à débil política de comunicação e *marketing*.

As dificuldades não são simples nem pequenas. Daí a importância de definir as estratégias de gestão que definam as prioridades, ou seja, por onde começar. O desenvolvimento histórico da EPT no país evidencia que é enormemente urgente promover a expansão dessa modalidade educacional; garantir políticas de acesso e permanência; colocar o foco na aprendizagem do aluno; realizar inovações curriculares; formar e valorizar os profissionais que atuam nesse campo; promover clima estimulante nas instituições; buscar a integração com as políticas de emprego, trabalho e renda e com as políticas de desenvolvimento local, integrado e sustentável; favorecer a autonomia didático-pedagógica, administrativa e financeira das escolas; incentivar a participação e a decisão compartilhada e observar a gestão de resultados.

Três desafios se destacam como proeminentes: a) elaboração de planos específicos para a expansão da EPT, de responsabilidade dos governos federal e estaduais; b) integração da gestão das diversas políticas públicas; c) adoção de políticas de financiamento. É preciso definir com maior clareza de qual esfera governamental

é a responsabilidade legal pela EPT. Garantir a sustentabilidade dessa modalidade educacional não é um assunto limitado a recursos financeiros. Na verdade, é imprescindível, pois, estruturá-la, garantindo o não-retorno às práticas autoritárias, a modelos de descentralização, que significam simplesmente transferência de encargos, e à herança cultural individualista.

Conclusões

A problemática em torno do sistema de gestão da EPT é um assunto que requer aprofundamento e ampliação do debate educacional. São vários os momentos em que essa demanda se concretiza de forma mais comovente, sobretudo quando estão em jogo alguns pontos como a definição dos planos de educação (nacional, estaduais, municipais e das unidades escolares) e dos projetos pedagógicos das instituições escolares e dos cursos; as deliberações de colegiados e Conselhos de Classe; as definições a serem incluídas nos regimentos escolares e as disputas que ocorrem em distintos fóruns de discussão.

Todavia, um ponto de pauta antecede e condiciona todos os demais: o respeito ao Art. 206 da Constituição Federal, que instituiu a gestão democrática, o que significa livre organização dos segmentos da comunidade escolar; participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados; transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos; valorização dos profissionais da educação; eficiência no uso de recursos; atenção às prioridades do local, da região, do país; democratização da informação; intercâmbio e cooperação institucionais; respeito à identidade e às características próprias de cada IES.

Duas são as dimensões do processo de concretização da gestão democrática: a reorganização do trabalho escolar, especialmente no que se refere ao processo de tomada de decisão, e a verdadeira realização da erradicação do problema de atendimento à demanda, com a garantia de máximo acesso da população escolarizável ao espaço escolar.

A primeira dimensão implica rever os mecanismos de tomada de decisão concernentes à definição de *quem* e *como* participa, à ampliação das formas de envolvimento e ação e à dinâmica e coordenação do processo decisório. Todos envolvem a relação dialética entre o instituinte e o instituído e entre as instâncias de deliberações das decisões, pressupostos, objetivos e metas.

A segunda dimensão implica estabelecer índices de evolução desse atendimento de modo a elevar continuamente as metas e melhorar o desempenho em relação aos indicadores de qualidade social.

São desafios que estimulam a busca da conciliação entre qualidade de ensino e processos democráticos; à reconstrução cotidiana da autoridade e da motivação para o trabalho escolar; ao respeito à diversidade de valores, de padrões de comportamento e interesses e ao aprofundamento da interlocução com a sociedade. Todos eles, se superados passo-a-passo, podem indicar como fazer avançar sobremaneira a gestão da EPT, de modo que cumpra sua função social e política.

Bibliografia:

BORDENAVE, Juan Enrique Díaz. *Além dos meios e mensagens:* Introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência. Petrópolis: Vozes, 2002.

CORDÃO, F. A. A educação profissional no Brasil. In: *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal:* raízes históricas e panorama atual. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação - PUC/São Paulo (org.). Campinas; Autores Associados, 2005, p: 43-109.

FERNANDES, Carmem Monteiro. *Gestão e avaliação da educação profissional*: Subsídios para a discussão da lei orgânica.
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/05apresenta01_.pdf

FRANCO, M. C., FRIGOTTO, G., LIMA, M. A gênese do Decreto 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: *Trabalho Necessário* www.uff.br/trabalhadonecessario, v. 1, p 1-36, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LIMA, L. C. *Organização escolar e democracia radical:* Paulo Freire e a governação da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000, 116p. (Guia da escola cidadã. v. 4)

MARTINS, A. M. A gestão de uma escola técnica: desafios pedagógicos. In: *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal:* raízes históricas e panorama atual. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação - PUC/São Paulo (Org.). Campinas; Autores Associados, 2005, p: 111-135.

THURLER, Monica Gather. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001

VEIGA, I. e FONSECA, M. *As dimensões do projeto político-pedagógico.* Campinas: Papirus, 2001.

Estratégias operacionais de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica

Almério Melquíades de Araújo
Coordenador da Região Sudeste no Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica
Artigo publicado a pedido do autor.

1. Introdução

O desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, nos planos qualitativo e quantitativo, pressupõe uma política que combine investimento em instalações, equipamentos e recursos humanos. Essa política deverá ser o pano de fundo para que se processem as mudanças na gestão escolar e na atualização dos professores dos cursos técnicos e tecnológicos. Esse processo não é linear, ou seja, os investimentos não garantem, isoladamente, a melhoria da gestão escolar e a valorização dos profissionais do ensino. Por outro lado, a ausência ou insuficiência de investimentos não impede, por completo, a eficiência da gestão da EPT.

2. Gestão político-pedagógica

Os resultados dos diferentes sistemas de avaliação, nacionais e estaduais, têm revelado o fracasso da gestão político-pedagógica em todos os níveis de ensino, seja a sua oferta pública ou privada. Salvam-se as costumeiras "ilhas de excelência", de custos proibitivos e elitizantes ou, então, pequenas e médias redes de escolas gerenciadas por autarquias (estaduais e federais) ou ainda fundações públicas e privadas, ou também projetos cercados de especificidades e de difícil multiplicação.

É importante ressaltar que, no campo da EPT, as autarquias federais e estaduais desempenham um importante papel, principalmente quanto ao aspecto qualitativo. Como os resultados na área educacional são aferíveis a médio prazo, é importante verificar como essas redes são gerenciadas, no plano geral e no individual, no âmbito de cada unidade. No que me cabe, farei uma proposta que refletirá, dada a minha experiência, a estrutura de funcionamento do Centro Paula Souza, autarquia vinculada à Secretaria de Desenvolvimento do Estado de São Paulo.

2.1 Gestão de rede

O órgão gestor de uma rede de escolas técnicas e/ou de faculdades de tecnologia requer, além do gabinete da superintendência ou diretoria geral, um conjunto de departamentos que construam e implementem uma política de ampliação, di-

versificação e melhoria contínua da oferta de educação profissional, em cursos de diferentes níveis e duração, projetos de extensão, pesquisas tecnológicas e outros serviços. Os departamentos, como se depreende do organograma, são coordenadorias e assessorias. Estas atuam como apoio ao gabinete da superintendência e aquelas têm seu foco principal na ação direta junto às unidades de ensino. A coordenadoria de ensino, pela sua responsabilidade em relação à atividade fim da instituição, tem um papel norteador, supervisor e apoiador da ação pedagógica de todas as unidades.

A política de gestão pedagógica terá como suporte os setores relacionados no organograma acima e pressupõe a construção de um plano anual de metas, direcionadas a partir dos objetivos da própria coordenadoria e daqueles estabelecidos no plano diretor da instituição. As metas anuais serão o ponto de partida para construção e desenvolvimento de projetos de ação que atingirão as unidades, no que diz respeito à gestão do processo didático-pedagógico.

Os objetivos da coordenadoria de ensino são os seus eixos de atuação e poderão ser, entre outros:

- capacitação técnica e didático-pedagógica de docentes;
- elaboração e atualização de currículos de cursos técnicos e tecnológicos;
- supervisão da gestão escolar e do processo ensino-aprendizagem;
- elaboração e desenvolvimento de projetos institucionais solicitados pela superintendência.

Para cada um dos objetivos, com base no desempenho de anos anteriores e na demanda atual da instituição, deverão ser definidas as metas. Cada um dos projetos deverá, por sua vez, estar alinhado prioritariamente a uma meta, ou seja, focado no atingimento da meta ou de parte dela. O quadro a seguir representa esquematicamente como devem se organizar os projetos/metas/objetivos.

Para cada objetivo, é necessário o estabelecimento de metas, devidamente quantificadas, para que os projetos tenham foco e períodos bem determinados. Por exemplo, em relação ao objetivo da capacitação técnica e didático-pedagógica, as metas podem ser: capacitação técnica e pedagógica de 25% do corpo docente e capacitação em gestão do projeto pedagógico para 30% de coordenadores de curso e de diretores. A quantificação das metas e a definição de período para o seu desenvolvimento facilitam o planejamento dos projetos, independentemente

das datas dos eventos, dos custos com diárias e transportes, da divulgação e da infra-estrutura.

2.2 Gestão da unidade

A gestão de uma Escola Técnica e de uma Faculdade de Tecnologia pressupõe, além da diretoria, os departamentos de gestão administrativa, acadêmica, pedagógica e de relações institucionais.

A construção coletiva do projeto político-pedagógico da unidade escolar é o ponto de partida para uma gestão que pretenda ser participativa e eficaz. A direção da unidade tem a responsabilidade de, com o apoio dos departamentos, mobilizar os representantes de todos os segmentos da escola (alunos, professores e funcionários), bem como o da comunidade externa, representada nos órgãos colegiados, para a discussão das prioridades e das metas da escola para o ano letivo. Um centro de educação profissional deve ter um forte vínculo com órgãos representativos dos diferentes setores produtivos e também com os representantes do poder público e com organizações não-governamentais. O projeto político-pedagógico é instrumento de ação interna e externa do centro de educação profissional, logo, deve refletir compromissos com as comunidades interna e externa.

3. Valorização dos profissionais do centro de EPT: formação e educação continuada

Os Centros de EPT, devido à diversidade das áreas profissionais em que atuam e à dinâmica com que se ampliam, têm uma dificuldade crônica de compor seu corpo docente no limite das exigências legais e dos novos conhecimentos tecnológicos. Esse problema tem obrigado os órgãos gestores de redes e de unidades de EPT a buscar parcerias com universidades e centros de pesquisa, para oferecer a uma parte de seu corpo docente formação pedagógica e atualização tecnológica.

A formação e a atualização do corpo docente deve ser valorizada por intermédio de uma carreira que pontue a titulação, a experiência profissional na área do curso, o desenvolvimento de projetos didáticos e tecnológicos, a apresentação de trabalhos em congressos e simpósios etc.

As diferentes atividades do corpo docente e administrativo dos Centros de EPT devem ser objeto de avaliação, por meio de instrumentos desenvolvidos pelo órgão gestor ou por uma instituição especializada.

Luiz Augusto Caldas Pereira
Presidente do Conselho Nacional dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica CONCEFET
Artigo publicado a pedido do autor.

Quero tratar este tema sob a ótica da responsabilidade/competência e das finalidades da educação profissional e tecnológica. Para tanto, recupero, de forma breve, a história da educação profissional e tecnológica no Brasil, nos últimos 100 anos.

Tomando como referência a primeira década do século XX, essa história pode ser contada a partir da referência à trajetória das políticas de desenvolvimento econômico do país ao longo desse período. Nesse sentido, a associação entre o Estado e o Capital determina fortemente a fisionomia da educação profissional em nosso país. Entre alguns significados que resultam dessa relação, há o expressivo investimento e tratamento distintamente melhor do que o reservado, por exemplo, à escola pública de nível básico. Hoje, as instituições dedicadas à EPT constituem espaços com boas instalações e laboratórios, embora conservem, em seu ambiente, a compreensão de que cumprem o seu papel quando atendem aos interesses do capital e/ou estritamente às diretrizes de governos. Será esse o papel da educação profissional e tecnológica? Qual é o limite de uma política pública para a educação profissional e tecnológica? Qual é a função das instituições públicas de educação profissional e tecnológica?

Reconheço a complexidade das questões. Respondê-las, portanto não é tarefa fácil, certamente porque o seu conteúdo estará matizado histórica, cultural e ideologicamente. De qualquer forma, julgo-as importantes para a nossa reflexão. E é o que eu proponho na seqüência: refletir um pouco a partir dessas indagações.

No início deste texto, destacamos que, ao percorrer a trajetória do desenvolvimento brasileiro, encontramos a fisionomia da educação profissional que temos. Não é meu objetivo encaminhar uma digressão histórica, apenas, a título de encadeamento de nossas idéias, lembramos que as primeiras iniciativas em nosso país relacionadas à educação profissional a colocaram sob o manto de funções de caráter moral-assistencialista. Tomando como base a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, esse elemento está presente, razão por que é importante não perder de vista que essas instituições foram dimensionadas dentro de uma economia pautada na agenda agrário-exportadora e tiveram seu perfil de atuação voltado para atividades industrial-manufatureiras. Nesse sentido, no que se refere à qualificação de mão-de-obra como demanda, parece-me frágil a relação entre o capital agrário e a iniciativa governamental na criação das EAA. No que tange à expectativa de futuro, é possível vê-las em posição de defesa da industrialização do país, presente em alguns discursos, como o do próprio Nilo Peçanha. Na sua ótica, o Brasil do futuro sairia das oficinas, visão que justificou a criação da EAA como local onde a qualificação para o trabalho se constitua o principal objetivo.

Uma análise mais rigorosa, no entanto, aponta que a educação profissional, como elemento essencial à produção, só entra na agenda do capital com a opção definitiva do país pela sua industrialização. Nesse sentido é que, a partir dos anos 40, são tomadas as decisões governamentais que caracterizam definitivamente o apoio do capital industrial à formação profissional, reconhecida como fator necessário ao seu funcionamento. Ao ser plantada a semente do capitalismo industrial nacional, com pesado apoio estatal, é que, de forma explícita, a educação profissional vai ao encontro dos interesses do capital, a partir do seu modelo de desenvolvimento. Esse encontro materializa-se em iniciativas como a criação das Escolas Técnicas e Industriais (Federais) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Na seqüência, assiste-se a evolução qualitativa e quantitativa da Educação Profissional e Tecnológica, mantendo-se, no entanto, a sua ligação umbilical com os elementos que constroem o ambiente do desenvolvimento econômico do país. Essa relação também pode ser explicitada nas ações governamentais que, na mesma linha das políticas de desenvolvimento econômico, configuram as políticas e ações da Educação Profissional. No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), no aprofundamento da relação entre Estado e economia, a indústria automobilística surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. O Plano de Metas do Governo JK prevê investimentos maciços nas áreas de infra-estrutura (à produção de energia e ao transporte são conferidos 73% do total dos investimentos previstos). Pela primeira vez, contempla-se o setor de educação com 3,4% do total de investimentos.

Nos governos militares (1964 a 1985), a busca de modernização da estrutura produtiva (considere-se o alto custo do endividamento externo), dá-se a expansão do estado no rumo da economia. Os Planos Nacionais de Desenvolvimento Econômico contém programas específicos e, dentre eles, podemos destacar a implantação de Corredores de Transportes, o Programa Petroquímico e o Programa de Comunicações. Esse período é marcado por profundas mudanças na política de educação profissional, o que também se pode justificar nos projetos de desenvolvimento. Assim é que, em 1971, de maneira compulsória, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira torna técnico-profissional todo o currículo do segundo grau, com o objetivo de formar técnicos em caráter de urgência.

Nos anos de 80, a globalização[1], nova configuração da economia mundial, acoplada à intensificação da aplicação da microeletrônica, da informática e das telecomunicações, também atinge o Brasil. O cenário[2] é de profundas e polêmicas mudanças, por exemplo, a intensificação da aplicação da tecnologia associada a uma nova configuração dos processos de produção. A linha de montagem, dotada da robotização e da automação, cede lugar à produção integrada. Há mudanças também nos processos produtivos no que se refere aos métodos de gestão e de manutenção. Nas relações comerciais, tem-se a abertura e a desregulamentação dos mercados de praticamente todo o mundo atingido pelo fenômeno. Os anos 80 e início dos anos 90 são também marcados pela disparada inflacionária, pela retração do crescimento e por grande descontrole da economia. A partir dos anos 90, as medidas intervencionistas estatais se direcionam, quase exclusivamente, para o controle da inflação. As políticas de desenvolvimento são condicionadas às exigências dos organismos financeiros internacionais.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394 é aprovada, com um conjunto de normas que redefinem a educação profissional e tecnológica. Na redefinição, a concepção de educação profissional e tecnológica simplifica-se e, na apartação curricular entre o conteúdo propedêutico e o das chamadas disciplinas profissionalizantes, opta-se por uma formação funcionalista ("*up-grade*" neoliberal), marca de um economicismo que caracteriza a história da educação profissional e tecnológica no Brasil. No que se refere à expansão física da rede de instituições profissionalizantes, há incentivo a estados e municípios e mais fortemente a um segmento denominado "comunitário", na tentativa de contornar eufemisticamente o que de fato obedece à lógica privada. Isso se faz a partir de recursos financeiros do PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional). Essa política não considera a expansão da rede federal; ao contrário, nesse período, foi aprovada a Lei nº 9.649/98, que proibiu a expansão dessa rede.

"A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos estabelecimentos de ensino". (Artigo 47, parágrafo quinto da lei nº 9.649/98).

1 Globalização: Termo que designa o fim das economias nacionais e a integração cada vez maior dos mercados, dos meios de comunicação e dos transportes. Um dos exemplos mais interessantes do processo de globalização é o global sourcing, isto é, o abastecimento de uma empresa por meio de fornecedores que se encontram em várias partes do mundo, cada um produzindo e oferecendo as melhores condições de preço e qualidade naqueles produtos que têm maiores vantagens comparativas. (SANDRONI: Novíssimo Dicionário de Economia, Editora Best Seller –5a Edição, 2000).

2 Cenário: Modelo para análise, construído a partir de indicadores sociais, econômicos, políticos, etc. referentes a determinado período histórico (Dicionário Aurélio Século XXI).

A inclusão de estados e municípios na oferta da educação profissional não representa, a meu ver, medida ruim. Ao contrário, defendemos a expansão da oferta dessa modalidade de educação. Nesse caso, a principal preocupação diz respeito à garantia de que a função precípua desses entes federativos, qual seja, a da oferta do ensino básico sofra algum tipo de prejuízo. Em relação ao segmento comunitário, a questão é mais complexa, sobretudo por se tratar de mais um viés privatista na educação brasileira que se estabelece com as "benesses" do Estado. Há, no entanto, algo condenável, em minha opinião, que é o bloqueio do crescimento e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. Na Reforma da Educação Profissional dos anos 90, coloca-se à margem a excelência e a contribuição das escolas federais à sociedade brasileira. São muitas as nuances associadas a esse período. Citarei apenas mais uma: não há como desconsiderar que o objetivo, nesse período, é romper o elo que historicamente vinculou as "escolas técnicas" ao Governo Federal. Hoje a atuação direta na área não é mais tarefa precípua da União Central, porquanto vive-se a época do exercício neoliberal.

Quero voltar às questões que colocam em destaque o papel da educação profissional e tecnológica, o limite de uma política pública para a educação profissional e tecnológica e a função das instituições públicas de educação profissional e tecnológica.

Para encaminhá-la, sublinho três aspectos: política pública, financiamento público e autonomia pedagógica.

a) Política Pública.

Em sua acepção mais genérica, a idéia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos) e envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Ela não se reduz à implantação de serviços, pois engloba projetos de natureza ético-política e compreende níveis diversos de relações entre o estado e a sociedade civil na sua constituição. Situa-se também em campo de conflitos entre atores que disputam orientações na esfera pública e os recursos destinados à sua implantação. É preciso não confundir políticas públicas com políticas governamentais. Um traço definidor característico é a presença do aparelho público-estatal na definição de políticas, no acompanhamento e na avaliação, assegurando seu caráter público, mesmo que em sua realização ocorram algumas parcerias. (Miguel Abad).

b) Financiamento Público.

O financiamento público, tomado como recurso de origem pública, forma-se a partir de tributação compulsória, ainda que essa esteja direcionada a segmentos específicos, por exemplo, trabalhadores da indústria, do comércio etc.

c) Autonomia Pedagógica:

Dimensão que pode fundamentar o desenvolvimento de uma educação profissional e tecnológica, a partir de demanda da sociedade no sentido pleno, ou seja, que considera as diversas representações da produção mais elaborada do pequeno e médio empreendimento, aquelas presentes nos arranjos produtivos com matrizes tipicamente locais, sobretudo os movimentos sociais. Nesse espaço, há que se privilegiar as ações voltadas para o fomento ao desenvolvimento local, aqui tomado como processo de mobilização em favor da valorização das potencialidades locais, visando impulsionar um crescimento econômico que destaque a elevação das oportunidades e das condições de vida em um espaço geográfico delimitado (comunitário, municipal, intermunicipal etc.).

Encerro a minha intervenção, defendendo a inserção da EPT na agenda de política pública e não de governo no sentido estrito, o que eleva a condição de item imperativo à implantação de uma fonte permanente de financiamento (como o FUNDEP, por exemplo). Colocar em destaque o papel da EPT no desenvolvimento local confere sentido a uma modalidade de educação comprometida com um papel substantivo face aos processos de "globalização" que despertam os países não desenvolvidos para necessidade de novos enfoques (aos seus processos produtivos), com vistas a melhorar a sua inserção na economia internacional. Nesse aspecto, abriga-se a necessidade de se conferir maior dinamismo às atividades produtivas tipicamente locais.

A gestão da EPT deve ser dimensionada a partir do reconhecimento de demanda que resulta da exclusão dos processos de formação de milhares de pessoas e do compromisso com o desenvolvimento soberano da nação, o que significa estabelecê-la em espaço que seja mais amplo, não exclusivista (apenas a demanda das representações de setores da produção mais elaborada).

Enfim, a EPT não pode funcionar apenas na composição e recomposição do que demanda a produção mais elaborada.

Estratégias operacionais de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica

IV.2 - Proposta pedagógica

Eixo Temático IV - Estratégias operacionais de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica

2. Proposta Pedagógica

Discursos:
- Dante Henrique Moura 157
- Silvia Manfredi 168
- Léa Viveiros de Castro 175
- Thimoty Denis Ireland 179

Dante Henrique Moura
Diretor de Ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

"Bom dia a todos os colegas presentes, delegados, companheiros da mesa, a quem saúdo em nome do professor Dilvo Ristoff.

Antes de começar a falar propriamente da proposta pedagógica para a educação profissional e tecnológica, é necessário ratificar algo que já foi colocado de diversas maneiras ao longo desta conferência. Estamos em um momento fundamental, em um momento histórico muito importante para a educação brasileira, de uma maneira geral, e para a educação profissional e tecnológica, mais especificamente. Nesta conferência, discutimos uma questão fundamental: um projeto de sociedade. Que projeto nós queremos construir para a sociedade brasileira no campo da educação em geral e, particularmente, no campo da educação profissional e tecnológica?

Temos basicamente dois projetos em disputa na sociedade: o projeto vigente de uma sociedade neoliberal, totalmente desregulada e onde imperam apenas as leis de mercado e outro, centrado nos interesses do ser humano e nas suas relações com o meio ambiente.

No primeiro caso, o mercado assume as rédeas das relações sociais, de modo que os direitos viram mercadoria, ou seja, quem pode pagar a eles tem acesso, numa flagrante inversão da lógica.

No segundo, tem-se um projeto de sociedade em que, ao invés de o mercado ser o centro regulador de tudo, os interesses voltados para o ser humano a ele se sobrepõem. É, pois, um projeto centrado no homem, nas suas relações com a natureza e no meio ambiente. Esse tipo de sociedade é possível, porque a sociedade que temos hoje foi construída historicamente por nós, seres humanos, cujos direitos precisam ser encarados, senão todos, pelo menos os direitos básicos, dentre os quais incluímos, efetivamente, a educação, a saúde, a moradia e a segurança, numa perspectiva diferente da atual. Hoje, esses direitos consagrados do ponto de vista formal, efetivamente, não alcançam a prática para a maioria dos seres humanos da nossa sociedade.

Fiz essa colocação inicial exatamente para me posicionar diante desses dois projetos societários e dizer que toda a lógica da nossa apresentação está na perspectiva de contribuir para a consolidação do que nós chamamos modelo 2, no qual o ser humano é o foco central e não o mercado. Na verdade, não se pode negar a existência do mercado, mas pode-se e deve-se limitar a sua lógica única e imperativa. O mercado tem uma dimensão importante no mundo capitalista,

mas, nem assim pode ser hegemônica, marginalizando os que a ela se opõem ou a criticam, considerados retrógrados pela ordem vigente.

Feitos esses esclarecimentos iniciais, vamos abordar o tema a partir do documento base desta Conferência, ou seja, o que diz com relação a uma proposta pedagógica para a educação profissional e tecnológica. Segundo seus parâmetros, a construção de uma nova educação tecnológica, mais ampla e afinada com uma proposta de cidadania ativa e crítica, precisa contemplar a organização de cursos de forma não fragmentária. Então, exatamente a partir da idéia de não-fragmentação é que organizamos a nossa fala.

No nosso ponto de vista, alguns pressupostos devem permear todos os currículos da educação profissional e tecnológica, ou melhor, da educação de uma maneira geral. Quando falamos de educação geral, com toda a amplitude e profundidade que carrega essa expressão, estamos tratando de formação humana integral, isto é, a que não pode ser puramente "academicista", tampouco ser aquela formação centrada apenas no saber fazer, nas habilidades manuais, mas sim, uma formação integral que contemple o ser humano real como ele o é: integral, na prática e na teoria. Essa integração tem o propósito de aproximar teoria e prática, por meio de uma educação geral básica, sólida, profissional, técnica, sem se distanciar do humanismo. Esse tipo de formação precisa ter algumas categorias irrenunciáveis, entre os quais o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia. Nessa concepção, a tecnologia não é apenas um meio de construir aparatos e de produzir bens de consumo para aqueles que podem consumi-los. Trata-se, pois, de uma concepção mais ampla, que vê a tecnologia como o caminho mais curto para fomentar a produção, aplicação e apropriação de práticas, saberes e conhecimentos. Assim, a educação profissional e tecnológica deve partir da perspectiva da formação do ser humano integral, comprometido eticamente com a sociedade em que vive e a tecnologia precisa buscar um significado de existir em função das necessidades dos seres humanos de uma maneira em geral, com foco exatamente nas necessidades sociais e coletivas e não apenas a parte dela que interessa aos mercados.

Por que esses pressupostos devem ser centrais nos currículos de educação profissional e tecnológica? Primeiro, porque eles contribuem para que o trabalhador volte a ter o domínio e o conhecimento sobre o que produz.

O trabalhador, na perspectiva das classes populares, hoje, tem um trabalho totalmente alienado. Ele não conhece o que está produzindo. Isso é fruto, dentre outros aspectos, do processo da revolução industrial que tirou do artesão o domínio sobre o que produzia. O artesão, até então, dominava, desde a matéria-

prima que colhia, até o processo de produção e comercialização do produto. Com o advento da revolução industrial, da concentração humana em grandes cidades e do trabalho nas unidades fabris, este deixa de ser individual e passa a ser coletivo. No trabalho coletivo, o domínio está nas mãos do capital. O trabalhador, ao invés de conhecer o todo, passa a fazer apenas uma pequena parte desse trabalho, perdendo, inclusive, o domínio sobre a mensuração do seu valor. Se antes ele tinha o domínio sobre o todo passa a fazer agora uma pequena parte do trabalho, por exemplo, a gola de uma camisa, uma peça de automóvel, ou simplesmente o encaixe dela. Esse é o trabalho simples predominante nas classes populares, em que o trabalhador, que antes até comercializava o seu produto, agora comercializa o que o capital chama de mão-de-obra ou força de trabalho, sem ter o o mínimo poder sobre essa relação, nem mesmo o de pleitear uma melhor situação para o seu próprio trabalho. Isso ocorre porque o trabalhador não conhece as bases científicas e tecnológicas dos meios de produção. Por tudo isso, é fundamental que a educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis, desde a formação inicial e continuada até a pós-graduação, aponte para a perspectiva de resgate da compreensão não só dos meios de produção contemporâneos de cada momento histórico, como também das relações sociais e das relações políticas que se estabelecem na sociedade e, particularmente, no mundo do trabalho, de modo que o trabalhador volte a ter domínio sobre o seu trabalho, deixe de ser um alienado e passe a conhecer a base tecnológica da produção e a quem interessa aquele trabalho, para quem vai contribuir, a quem não interessa e, finalmente, a quem se destina.

São essas, na nossa visão, as bases que devem orientar qualquer proposta da educação profissional e tecnológica. Como temos, dentro do contexto da educação profissional e tecnológica, vários ofertas educacionais e não teremos tempo de abordar todas elas, vamos fazer um recorte e focar a que julgamos a base de todas as possibilidades e a que mais corresponde à visão e à concepção sobre as quais discorremos anteriormente, resumidas na perspectiva do Ensino Médio integrado à educação profissional técnica de nível médio.

Como ponto de partida, apontamos a necessária construção de uma identidade para esse ensino médio integrado, missão da qual estamos imbuídos. Na verdade, o ensino técnico de nível médio pode ocorrer, conforme o Decreto 5.154/2004, a partir de três tipos de oferta: a integrada, a concomitante e a subseqüente. O primeiro tipo é, ao nosso ver, a melhor forma de se construir uma formação humana integral; o segundo, que consiste em possibilitar ao estudante cursar, concomitantemente ao Ensino Médio, o curso de natureza técnica, deixa a desejar, porquanto está submetido a dois currículos distintos, muitas vezes desenvolvidos em instituições diferentes; o terceiro, destinado a

quem já concluiu o Ensino Médio, apresenta também fragilidades, sobretudo pelo fato de ter que conviver com a solução de continuidade.

É claro que a nossa realidade rebelde, como denominam o professor Saviani, o professor Gaudêncio Frigotto e outros intelectuais brasileiros, exige-nos outras possibilidades, em um curto prazo e médio prazo. Considere-se que estamos realizando a 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica em quinhentos e seis anos de existência. E não podemos garantir que, dentro de pouco tempo, teremos outra oportunidade como esta, razão por que precisamos olhar para o futuro. O foco no passado dará condições de se projetar o futuro, e a partir da responsabilidade que temos com a sociedade brasileira, precisamos definir qual o horizonte a atingir no campo da formação humana integral. O Ensino Médio brasileiro hoje carece de significado, conforme expuseram outros que nos antecederam nesta Conferência. Na verdade, esse nível de ensino, quando muito consegue, funciona apenas como uma ponte entre o Ensino Fundamental e a educação superior, isto é, não tem sentido em si próprio. Hoje, o cidadão brasileiro que apenas conclui o Ensino Médio propedêutico não está preparado para a vida. Não me refiro apenas aos sistemas públicos estaduais e municipais, porquanto também no âmbito federal, ainda em que menor escala, têm-se as escolas técnicas, as agrotécnicas federais, os centros federais de educação tecnológica, o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, os quais, em alguma medida, trabalham na perspectiva de integração entre os conteúdos da educação básica e a formação profissional. Voltando à questão do Ensino Médio, convém ressaltar que também as instituições privadas cometem um equívoco de concepção fundamental, que é o de substituir a visão global da formação humana integral tão só pela preparação para o vestibular. É como se a vida do estudante durante o Ensino Médio parasse. É como se ele não estivesse vivendo, mas apenas se preparando para o vestibular; é como se sua vida futura se resumisse à aprovação do mencionado exame. Essa é a lógica de mercado, instaurada na esfera educacional: atender ao cliente (os pais dos estudantes e os próprios alunos), cuja expectativa é ser aprovado nos cursos mais concorridos das melhores universidades públicas.

É nessa expectativa que surgem as escolas privadas de primeira marca, de primeira categoria, privativa a bolsos de primeira categoria, destinadas àqueles que pleiteiam vagas nas melhores universidades públicas; há ainda um segundo tipo, voltado àqueles cujo bolso não pode exigir tanto. Isso vai baixando numa escala hierárquica de bolso e de pretensão, até chegar ao limite da classe trabalhadora, das classes populares que vão para a escola pública. Essa, infelizmente, salvo algumas exceções, não dá um ensino de excelência. Assim, as pessoas que a procuram não conseguem nem uma coisa nem outra

(nem a formação academicista da escola privada nem a formação profissional). É necessário reiterar que existem excelentes experiências de escolas públicas, no Brasil. Entretanto, os milhões de brasileiros que estão no Ensino Médio, dos quais 90% na escola pública, não estão recebendo uma formação de qualidade.

Olhando um pouco mais a história - vamos ser breves porque o tempo é curto e, além disso, o professor Luís Antônio Cunha fez ontem uma excelente fala sobre isso - vamos tomar como marco os anos 30 do século passado, considerando que, grosso modo, principalmente até o século XIX a dualidade entre as elites e as classes populares se dava de uma maneira mais simplória. Ao contrário das classes populares, as elites tinham acesso ao ensino acadêmico, isto é, à educação primária acadêmica, cujo objetivo era assegurar a entrada na Universidade, formando assim as elites dirigentes, ou melhor, a classe dominante.

A partir dos anos 30, surge, efetivamente, a idéia de uma política nacional da educação, quando é criado o primeiro ministério no âmbito educacional, o Ministério da Educação e Saúde. Nessa época, a educação era organizada de modo que, desde o ensino primário, já se verificava a separação entre os que podiam prosseguir nos estudos e sonhar com o Ensino Superior e aqueles direcionados para a educação profissional, o que se consolidava no ginasial: carreiras profissionais e carreiras propedêuticas. As leis orgânicas do ensino de 1942 começam a estabelecer uma primeira alternativa de conexão entre as carreiras acadêmicas e as de formação profissional, fazendo despontar a possibilidade da adaptação. Isso significa que, quem seguisse uma carreira técnica, de formação profissional, ao acabar essa carreira, poderia, mediante uma adaptação de um ano ou dois, retomar a trajetória da educação propedêutica.

Isso se deu, principalmente, no campo da formalidade; na realidade, as pessoas que tinham optado ou que tinham precisado optar por esse caminho da formação profissional já o tinham feito porque precisaram ingressar no mundo de trabalho de uma maneira mais rápida. Tornava-se, então, muito difícil para essas pessoas cumprir esses dois anos de adaptação, ou mesmo um, para, em seguida, retomar a trajetória propedêutica. A Lei 4.024/1961 foi o instrumento que efetivamente promoveu essa equivalência, o que não saiu da teoria. A dicotomia continuou, sobretudo do ponto de vista curricular, porquanto havia um currículo propedêutico centrado nas ciências, nas letras e nas artes, que preparava efetivamente para o ingresso no Ensino Superior, e outro das carreiras profissionalizantes, bastante resumido com relação aos conteúdos da educação básica e pleno dos conteúdos de uma formação para o mundo do trabalho. Na

verdade, o currículo do profissionalizante não permitia que o estudante tivesse acesso aos conhecimentos exigidos para o ingresso dele no Ensino Superior.

A Lei 5.692/1971, que institui a profissionalização obrigatória do segundo grau pela via da redução dos conteúdos da educação básica, não é aceita pela sociedade, principalmente, pelas elites e pela classe média. Tanto isso é real que a iniciativa privada nunca chegou efetivamente a fazer um currículo profissionalizante do segundo grau. Assim, as pressões das elites e da classe média fizeram com que, gradativamente, essa profissionalização obrigatória fosse se esgotando. Em 1997, por meio do Decreto 2.208, faz-se precisamente o contrário do que se fez em 1971. Estabelece-se a obrigatoriedade da separação entre a última etapa da educação básica, o Ensino Médio e a formação profissional. Na prática, foi uma tentativa de desmanche da educação profissional e tecnológica brasileira, experimentada ao longo dos anos 90, na perspectiva de uma formação técnica descolada da educação básica, voltada para a instrumentalidade e para o mundo do trabalho, ao invés de focar a formação integral. E já no atual governo, em 2004, veio o Decreto 5.154, que traz de volta a possibilidade da integração entre a educação básica e a formação profissional e entre o Ensino Médio e os cursos técnicos de nível médio. Sem fazer juízo de valor, é preciso observar que a falta de continuidade das políticas educacionais brasileiras faz com que seja praticamente impossível se definir uma direção, um projeto, uma política educacional. Se tomarmos a Lei 5.692/1971, o Decreto 2.208/1997 e o Decreto 5.154/2004, veremos que tudo isso ocorreu num intervalo de 34 anos. Nesse período, saiu-se de uma profissionalização obrigatória reducionista para a obrigatória separação entre o Ensino Médio e a formação profissional; em seguida, volta-se para a possibilidade de integrar novamente Ensino Médio e educação profissional, só que em bases bastante distintas.O que é importante destacar é a descontinuidade das políticas públicas educacionais no Brasil.

Quando falei em bases distintas, fiz alusão ao fato de que, agora, o Ensino Médio integrado proposto pelo Decreto 5.154/2004 garante a integralidade dos conteúdos da educação básica, o que é muito positivo. Certo é que qualquer perspectiva de profissionalização deve vir de maneira integrada à garantia de todos os conteúdos da educação básica. É isso que vai permitir ao trabalhador voltar a ter domínio sobre o conteúdo do seu trabalho, sobre o que ele produz e a estar numa posição melhor na relação entre capital e trabalho. A essa educação básica integrada à formação profissional e voltada à formação integral do cidadão é destinada tanto aos adolescentes, que estão saindo do Ensino Fundamental, como ao público de jovens e adultos, alunos do PROEJA, programa que tem a pretensão de transformar-se em política pública

educacional. Precisamos ter muito cuidado com isso, porque as instituições que estão oferecendo o Ensino Médio Integrado aos adolescentes que saem do Ensino Fundamental, em geral, serão as mesmas que farão a oferta educacional para o público de jovens e adultos, (EJA). Não é possível trabalhar a oferta do PROEJA na perspectiva compensatória. Esta oferta deve contemplar a qualidade, de modo que esses cidadãos e cidadãs, expulsos da escola por suas condições de vida ou por uma inadequação da escola às suas reais necessidades e especificidades, recebam a formação de que precisam. É necessário que a volta à escola seja o primeiro passo rumo à conclusão da educação básica integrada a uma formação básica de qualidade. Se as escolas que vão oferecer esse ensino não o fizerem de forma comprometida com os direitos desses cidadãos, estarão reeditando a seleção, excluindo-os mais uma vez, ou seja, atuando contra os interesses dos grupos destinatários, ao invés de atuar numa perspectiva de resgate de um direito que não foi atendido no seu momento próprio.

Uma finalidade também importante do Ensino Médio integrado é universalizar e tornar unitária a formação básica do cidadão, independentemente de sua origem socioeconômica, por meio de uma educação pública, gratuita e laica de qualidade para toda a sociedade brasileira, ou seja, para os filhos das elites, da classe média alta, da classe média intermediária ou das classes populares. Essa é a perspectiva e esse é o projeto de sociedade que apontamos como ideal. Resultados positivos imediatos não teremos, mas as sementes plantadas agora vão gerar bons frutos num futuro próximo, no momento em que a sociedade brasileira tiver um nível de justiça social que livre os adolescentes, quase crianças, de 14, 15 ou 16 anos, de estarem no mundo do trabalho com essa idade. Essa profissionalização deve ocorrer somente a partir dos 21 anos. Nesse momento, a educação integrada pode, inclusive, não ter a perspectiva de uma profissionalização imediata e voltada exclusivamente para o mundo do trabalho, mas sim uma perspectiva de educação tecnológica de caráter politécnico, que dê ao cidadão condições de dominar os meios de produção, os conhecimentos básicos e as tecnologias básicas de todas as áreas do conhecimento: microeletrônica, microbiologia, telemática etc. Este é um projeto para o futuro, entretanto precisa começar a ser construído agora e o Ensino Médio integrado à educação profissional e técnica de nível médio é a semente.

Finalmente, busca-se superar essa dicotomia histórica entre cultura geral e cultura técnica, que consiste basicamente em oferecer formação instrumental para o trabalho aos filhos dos operários e formação propedêutica academicista aos filhos dos ricos e da classe média alta. Essa nova perspectiva pressupõe princípios fundamentais que devem estruturar esse Ensino Médio integrado, partindo da convicção de que homens e mulheres são seres históricos sociais,

portanto capazes de transformar a realidade. Dito de outra forma: a realidade é construída. Assim, se a sociedade atual, da forma que é, foi construída historicamente por nós seres humanos, cabe a eles mesmos transformar essa sociedade.O Ensino Médio integrado tem exatamente essa perspectiva e deve ter como um de seus pilares a realidade histórico-social, pronta para sofrer os ajustes de que precisamos para romper com o modelo educacional excludente, tanto tempo adotado no Brasil.

O trabalho como princípio educativo é outro pilar irrenunciável, porquanto permite a compreensão do significado social, econômico, histórico, político e cultural das ciências e das artes. É uma perspectiva que vai além do trabalho, apoiada no princípio pedagógico do aprender fazendo e do fazer aprendendo. A questão central é a perspectiva ontológica do ser humano que se faz, se produz, se constrói, se reconstrói, pelo trabalho e através do trabalho. É preciso entender claramente o trabalho como um direito de todos, que não é alcançado por todos, e também como uma obrigação de todos no sentido de que todos precisam contribuir para a sociedade como um todo. Então, o trabalho é, ao mesmo tempo, direito e dever. Não é justo, pois, que muitos não tenham trabalho enquanto outro segmento acumula riquezas com o trabalho de terceiros ou com a falta de trabalho dos demais. Na verdade, aqueles que não trabalham cumprem um papel importante na acumulação daqueles que detém o capital. Na lógica da sociedade, deve haver uma quantidade de incluídos e outra de excluídos. Esses excluídos, na lógica hegemônica, são importantes para a manutenção do modelo capitalista, porquanto são eles que, ao exercer pressão sobre os incluídos, evitam uma pressão em sentido oposto, ou seja, dos incluídos sobre o capital. Foi nessa lógica que, ao longo dos anos 90, se deu o enfraquecimento de importantes organizações vinculadas às classes trabalhadoras. A luta dos anos 80 por melhores condições de trabalho foi transformada, nos anos 90 e até hoje, na luta pela manutenção do emprego. Isso não aconteceu ao acaso, mas sim, faz parte de uma lógica, de um planejamento adrede construído para acontecer nessa direção.

A pesquisa como princípio educativo é outra questão fundamental. Contribui para a construção da autonomia intelectual e precisa ser trabalhada, não na perspectiva apenas de ser ação restrita aos cursos de mestrado e doutorado, de que não podemos ter pesquisa no Ensino Médio e no Fundamental. Podemos sim. A semente da mudança é a inquietude com relação à realidade. O sentido de investigá-la repousa na não aceitação da realidade como um pacote fechado. Portanto, a pesquisa deve ser estimulada desde os níveis mais elementares da educação, porque, se não estamos aceitando a realidade, precisamos conhecê-la

bem para, em seguida, fazer desencadear a construção da autonomia intelectual dos sujeitos em processo de formação.

A realidade concreta como uma totalidade, uma síntese das múltiplas relações, é um outro princípio fundamental. As coisas não acontecem isoladamente. O que acontece na educação não está separado do que está acontecendo no restante da sociedade. Portanto, a educação sozinha não dá conta de transformar essa realidade, embora tenha um papel importante nesse mister. Então, é fantasioso se apoiar na teoria do capital humano para dizer que o problema do Brasil é unicamente da educação, ou seja, que as pessoas têm baixa escolaridade e, por isso é baixo o nível de empregabilidade. Isso não é verdade. Primeiro, porque se está transferindo para um indivíduo uma responsabilidade que não é só dele, mas também da sociedade. O Estado tem responsabilidade e precisa assumi-la, bem como os empresários. Então, se nos apoiamos nessa teoria, estamos sempre jogando a responsabilidade para o indivíduo.

Como reflexão, pergunto: qual é a responsabilidade de uma criança que nasceu ou que está nascendo hoje numa favela, sem as mínimas condições, sem acesso a uma escola digna, sem uma estrutura familiar que lhe dê o suporte para estudar? Daqui a 20 anos, esse jovem não vai ter condições de empregabilidade. Qual será a sua responsabilidade sobre isso? A sociedade que lhe nega esse direito é a mesma sociedade que depois diz: você não tem emprego porque são baixas suas condições de empregabilidade.

Sobre a interdisciplinariedade e a contextualização, em função do tempo que se esgota, eu não vou fazer comentários, embora deseje apontá-las como princípios irrenunciáveis no currículo integrado.

Quanto às possibilidades de organização curricular que existem no Ensino Médio/Técnico Integrado, reconhecemos serem várias e isso vai depender efetivamente de cada coletivo, de cada escola, de cada sistema de ensino, de cada instituição, mediante sua realidade concreta, verificar qual é a possibilidade mais adequada.

E agora, já passando para a fase final de nossa fala, discutiremos alguns elementos relacionados com relação à proposta pedagógica, ou melhor, com o processo de construção do projeto político-pedagógico de instituições de educação profissional e tecnológica que adotem a perspectiva delineada ao longo da explanação. Então, a partir das bases discutidas, como construir um projeto político-pedagógico de uma determinada instituição que corresponda a essas

concepções e a esses princípios? Três dentre outros elementos são fundamentais e irrenunciáveis: o primeiro deles á a construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP), que não deve ser domínio de um grupo de especialistas, mas construído coletivamente por cada instituição, o que vai permitir, embora não garanta, a existência de um posterior engajamento e envolvimento de todos na sua execução. Se as pessoas não participam, não discutem e não se envolvem na construção do projeto, recebendo-o como um pacote pronto, muitas vezes feito por consultores, dificilmente vão com ele se envolver. O envolvimento no processo de construção garante o envolvimento na execução.

Outro pressuposto básico é o diálogo com o projeto vigente na instituição. Sabendo-se que não se vai reinventar a roda, é necessário dialogar com os projetos anteriores e com o projeto vigente, de modo que a (re)construção do PPP seja também um espaço de formação continuada dos docentes, da equipe dirigente e do pessoal técnico-administrativo. Igualmente importante é a participação dos estudantes. Este espaço não pode ser apenas de professores e de pedagogos. Nele cabe também o pessoal técnico-administrativo e a equipe dirigente, ou melhor, todos os interessados no projeto.

A partir desses três princípios básicos e de outros assumidos por cada coletivo, é possível (re)construir o PPP institucional contemplando a concepção de EPT discutida anteriormente.

Mais uma vez, é necessário fazer um recorte para discutir a especificidade do Ensino Médio Integrado no item organização curricular no âmbito da EPT. Assim, para que haja realmente a integração entre o Ensino Médio e a educação profissional técnica de nível médio, é necessário definir claramente as metodologias de integração. Da mesma forma, é fundamental fazer o planejamento das atividades teóricas e práticas inerentes a essa oferta educacional e definir sistemática de implementação, acompanhamento e avaliação.

Agora, caminhando para a parte final de nossa fala, precisamos tratar das condições necessárias para que o Ensino Médio Integrado saia do plano das idéias para o plano material, ou seja, para que ele efetivamente ocorra. A primeira medida é a garantia de financiamento público. Se não há financiamento público, não há como isso acontecer. Nesse sentido, a criação do FUNDEP é um passo fundamental. Mas, apesar de sua importância, o FUNDEP não é elemento redentor e não vai garantir uma abundância de financiamento, razão por que é necessário perseguir sempre a ampliação das fontes públicas de financiamento para a educação pública, gratuita e de qualidade. O envolvimento

e articulação entre as distintas esferas de governo é outro aspecto central. Por exemplo, em princípio, o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério da Ciência e Tecnologia não podem estar trabalhando de forma desarticulada na perspectiva da construção da educação profissional e tecnológica. Pelo menos, esses três órgãos precisam estar muito bem articulados. Dentro do próprio Ministério da Educação é fundamental que haja uma melhor coordenação das atividades e uma maior articulação das atividades entre a SETEC, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e a SEB, Secretaria da Educação Básica. A relação entre essas duas secretarias é algo que precisa ser aprofundado. É necessário averiguar se é proveitoso ter a SEB e a SETEC separadas. Se assim o é, como fica a articulação entre elas, considerando que o Ensino Médio Integrado envolve educação básica e educação profissional?

Ressalte-se que essa separação se reflete no restante do país, nas secretarias de educação, onde se tem, por um lado, órgãos que tratam da educação profissional e por outro lado, os que lidam com o Ensino Médio.

Outro aspecto a considerar na implantação do Ensino Médio Integrado é que os cursos sejam coerentes com a realidade local. Considerar a realidade do ponto de vista econômico, o que se convencionou chamar de arranjos produtivos locais, é muito importante, mas não inclui toda a realidade. Por isso, é necessário ampliá-la para incluir o ponto de vista social e o cultural. Temos que pensar que esses arranjos produtivos acontecem num lugar onde existe um grupo de pessoas, um grupo social que tem suas características específicas, que tem a sua cultura e, evidentemente, seus interesses e necessidades.

Da mesma forma, é necessário pensar em uma organização curricular específica para oferta noturna, principalmente no caso do PROEJA. Insistimos nesse ponto porque, apesar de a concepção ser a mesma, apesar de lutarmos para que o cidadão formado via PROEJA tenha a mesma formação dos adolescentes que fazem o Ensino Médio Integrado logo após concluir o ensino fundamental, o público do PROEJA tem ritmo de aprendizagem distinto, vida distinta, razão por que os cursos demandam uma organização curricular específica, com tempos e espaços específicos para o público destinatário.

Além das condições anteriores, é fundamental um quadro docente específico para a educação profissional e tecnológica. Nessa mesma linha de raciocínio, outra dimensão importante é a existência de um plano de capacitação permanente do pessoal docente, técnico-administrativo e da equipe de gestão. Encerramos aqui nossas palavras e nos colocamos à disposição para aprofundar a discussão durante o debate. Muito obrigado".

"Antes de mais nada, cumprimento todos os colegas da mesa. Agradeço o convite para estar aqui participando desse grande evento, conversando sobre assuntos tão relevantes, apesar de este imenso auditório me inibir um pouco. Fico inibida diante da impossibilidade de estar pertinho, olhando no olho e conversando diretamente com cada um. Tenho essa dificuldade, não obstante os meus 40 anos de experiência.

Vou tentar refletir um pouco sobre a temática em pauta, mas acho que não vou trazer muita coisa nova além do que o colega Dante já disse, mesmo porque existe, e todos vocês vão ver na minha fala, uma afinidade do meu pensamento com o dele, no que concerne ao projeto político-pedagógico e à concepção de sociedade. Quem conhece um pouco a história do meu trabalho e da minha trajetória profissional sabe que eu sempre defendi essas idéias. Como já disse, não vou trazer grandes novidades. Na verdade, vou tentar fazer uma conversa sobre alguns conceitos, mania de professor universitário, que nos levam a fazer algumas reflexões importantes sobre o porquê da existência de dois projetos de sociedades diferentes, como Dante já falou, o que se reflete diretamente nos projetos e propostas político-pedagógicos e na metodologia.

Vejo uma ligação entre a metodologia, os projetos e as propostas de formação integral a que o Dante se referiu. Quase sempre as pessoas separam metodologias simplesmente como procedimentos técnicos, ligados à prática didático-pedagógica que envolve como ensinar, como desenvolver determinados comportamentos e conceitos, esquecendo que a concepção de metodologia de qualquer projeto político-pedagógico, ou melhor, de qualquer proposta metodológica traz embutida uma concepção de ser humano, de sociedade, de educação, de como se processa e se dá o conhecimento científico e de como se constrói o conhecimento. Essas questões metodológicas estão por trás do nosso fazer pedagógico e, muitas vezes, não paramos para pensar nisso.

Proponho-me a fazer uma reflexão a partir da preocupação que tenho com a integração do currículo. Por que não se fala em currículo por competência e sim em currículo integrado? Enfim, eu vou propor algumas reflexões, fruto de nossas experiências, minhas em especial. Desenvolvo, há algum tempo, pesquisa em sindicatos e em salas de educação de adultos, enfim, sou seguidora da pedagogia freiriana. Participo, desde mil novecentos e tal, dos movimentos de educação popular de bandeira 'Paulo Freiriana' e isso me dá uma marca que eu assumo publicamente. Começo, fazendo uma breve distinção, ainda que meio simplista, entre trabalho, profissão e ocupação e posso explicar por que eu acho importante fazer essa distinção. Sobre o trabalho, acho que o Dante já

falou bastante e o resumiu como uma atividade social que faz parte da história da humanidade. Atividades são relações que o homem mantém com a natureza para transformá-la e, nesse processo de produção e transformação de bens materiais e não-materiais, criam-se meios, técnicas e tecnologias. Portanto, o trabalho, nas perspectivas ontológica e sociológica, é uma atividade de natureza eminentemente social.

Historicamente, vemos que vários tipos de trabalho vão se estruturando, dependendo da organização da sociedade, da organização da produção e da divisão do trabalho individual, coletivo, assalariado, associado e artesanal. Poderíamos ir trabalhando uma dessas manifestações ou formas típicas de trabalho de cada momento histórico das sociedades humanas, para dizer que a profissão está inserida no modelo de organização de trabalho e de divisão social deste. Queiramos ou não, teremos de ter essa premissa como uma referência histórico-social fundamental. A profissão aparece num determinado momento histórico, como especialização do trabalho humano, decorrente da divisão social do trabalho. Cada vez mais, ela se modifica, amplia-se, diversifica-se e complexifica-se, em função do avanço da história do trabalho e da organização da sociedade, como ocorre no momento que estamos vivendo. Fico, às vezes, imaginando a minha dificuldade pessoal de orientar o meu filho para fazer uma escolha profissional. Neste momento, não sabemos mais que tipo de carreira seguir, que tipo de escolha fazer. Optar por um itinerário formativo profissional é difícil, dada a complexidade e, às vezes, a incerteza do momento socioeconômico que atravessamos, isto é, existe a profissão e o trabalho, ambos presos a um grande referencial: o mundo.

Alguns teóricos falam em mundos do trabalho, diferentes entre si. Apesar do avanço da organização e das bases técnicas do trabalho, ainda coexistem dentro da sociedade várias modalidades de trabalho. O artesanal coexiste com o assalariado e com o de alto nível de especialização, de tecnologias as mais complexas. Na verdade, assim como são diferentes os tipos de trabalho, também o são as suas especificidades. As profissões diferem também quanto ao percurso formativo de profissionalização, uns mais longos, outros mais curtos. Todas essas peculiaridades devem ser consideradas pelas propostas político-pedagógicas. Trata-se de uma premissa sobre a qual temos de nos debruçar.

A profissão, no meu modo de entender, além da dimensão socioeconômica e política, tem que ser compreendida pelo seu aspecto histórico. O percurso de construção de um profissional passa pela escola, mas não se resume a ela. No meu caso, em especial, como professora universitária, segui um percurso de formação profissional nos bancos escolares. Devo dizer, entretanto, que

a escola não é tudo e, se fizermos uma análise de várias profissões e dos percursos profissionais, veremos que os trabalhadores, homens e mulheres foram construindo, gradativamente, a 'profissionalidade', o que não ocorreu na escola. Não estou negando a sua importância, mas há outros espaços e outros momentos em que essa 'profissionalidade' é construída. Acho que se cada um de nós pensar um pouco na própria história, vai recuperar a construção da sua própria 'profissionalidade'. São diferentes os percursos de construção da 'profissionalidade', o que começa muito antes de se escolher a carreira profissional. A formação profissional segue um percurso que ultrapassa a dimensão da temporalidade. Além da diversidade de percursos individuais, além da dimensão social, também se deve pensar nas diferenças individuais, no tempo de cada um.

Quando penso numa proposta voltada ao Ensino Médio e à educação profissional e tecnológica, no caso especifico, tenho por certo que devemos contemplar várias dimensões que vão compor o chamado currículo integrado. A dimensão social dos diversos tipos de trabalho a que eu me referi abrange os contextos em que esses profissionais vão trabalhar; a dimensão cultural refere-se à história do trabalho e das profissões, à organização social do trabalho, às relações laborais, ao direito ao trabalho e aos direitos previdenciários. As profissões também se estruturam a partir de bases técnicas e técnico-científica que se somam à formação geral, à cultural e a conceitos ético-políticos. Convém, pois, analisar a formação profissional a partir de suas várias dimensões, incluindo a construção da 'profissionalidade'. Essa formação segue itinerários afirmativos que se interligam, se articulam e se combinam, não se podendo concebê-los como estanques e desarticulados. Quando nós falamos em formação continuada, em educação ao longo da vida, já estamos com esta preocupação e olhando para o futuro. Os blocos do nosso sistema educacional, Ensino Médio e Ensino Superior, aparentemente estanques, podem perfeitamente se articular, o que começa pela adoção de uma proposta curricular inovadora.

Como é que podemos pensar na reogarnização do currículo e numa proposta metodológica que leve em conta a dimensão processual da 'profissionalidade'? Convém, em primeiro lugar, considerar os mecanismos de entrada e saída da escola e o retorno a ela, que não é o único espaço de construção da 'profissionalidade', principalmente num país como o nosso. Há uma outra coisa importante: a organização curricular numa perspectiva integrada a que o Dante se referiu. Estamos muito acostumados a pensar nas coisas em caixinha. Eu ia tomar o exemplo da cozinheira para chegar à nutricionista. Na área de trabalhadores domésticos, a formação da cozinheira comporta algumas reflexões. :

- Não seria bom que, além de saber cozinhar os pratos mais deliciosos, fosse possível também conhecer um pouco das técnicas de congelamento, as propriedades dos alimentos e suas peculiaridades nutricionais e até mesmo um pouco da história, vez que essa atividade tem ligações com fatores étnicos?

Se alguém aprende a fazer vários tipos de comida, deve aprender também a história de cada uma delas, ou seja, como, onde e por que surgiu. Para tanto, há que se trabalhar essas dimensões nas situações práticas e concretas de trabalho. Acho que isso é possível, desde que se trace como meta esse aprofundamento.

O exemplo da cozinha, pode ser aplicado a outros saberes teóricos e a diferentes áreas da ciência: História, Biologia, Física, Informática, Matemática etc. Então, é possível, sem grandes dilemas, construir uma organização curricular que enfoque os saberes do trabalho e para o trabalho e que, ao mesmo tempo, articule estes saberes, unindo o saber popular com o saber científico, em várias áreas. Penso que isso é possível e acho que há muita gente aqui tentando executar essa idéia: um currículo que permita a todo momento uma relação entre teoria e prática. Quando falo em teoria e prática, não penso em coisas sofisticadas e abstratas. Penso sim na possibilidade de se prever, dentro do currículo, uma oficina que traga aquela senhora do bairro que sabe fazer muito bem o melhor vatapá, para trocar experiência com outra pessoa que também domine um outro prato de sua especialidade. O currículo deve contemplar essa integração; a escola será então um espaço de sociabilidade, de troca, de vida.

É nessa perspectiva que concebo o currículo integrado como uma proposta de integração. Acho que o sentido da integração é essa possibilidade de reconstrução de caminhos de formação que contemple, primeiro, as várias dimensões do trabalho e do percurso profissional, a partir de um embasamento multidisciplinar, abrangente, ligando a formação do saber prático, o saber popular a uma formação técnico-científica social e política.

Penso que a organização curricular por competências, de certa forma, foi-nos imposta. Sei que muitos dos presentes foram obrigados a fazer toda uma reorganização curricular a partir do modelo de competência mesmo sem estar muito de acordo com ela. Devo dizer que esse modelo de currículo não contempla minhas preocupações e minha visão de homem, de formação humana, de processo e de profissionalidade. Isso porque está muito calcado na trilogia 'saber', 'saber fazer' e 'saber ser', classificação que considero abominável, porquanto centrada na formação para a ocupação, para o posto e para o cargo. É uma proposta pedagógica e metodológica que compartimenta. É reducionista e não trabalha todas as dimensões atrás mencionadas. Posiciono-

me contra esse modelo porque o considero limitado do ponto de vista epistemológico e na sua concepção de formação humana.

Acho que temos muitas outras possibilidades e, como 'Paulo-freiriana' convicta, estou certa de que podemos organizar, a partir de temas geradores, núcleos temáticos que somem todos os outros itens aqui colocados. Agora, a quem quiser mudar o modelo de organização curricular para o outro, apresento minha experiência própria de trabalhar e construir uma proposta e um modelo curricular, fazendo uma pesquisa na comunidade, conversando com as pessoas interessadas, empresários, gente da população, jovens e adultos. Como nós fazíamos? Levantando o universo vocabular na época dos anos 60 e 70 e, com o envolvimento de alunos docentes nesse processo de busca, procuramos fazer um diagnóstico da realidade. Acho que isso resulta num aprendizado enorme para nós como educador, como profissional. O ideal é trabalhar com eixos, com núcleos, com áreas, cabendo a cada escola definir sua estratégia.

Tenho em minha trajetória profissional uma grande marca. A época em que eu mais aprendi sobre integração e metodologia integrada foi quando trabalhei numa equipe em que havia biólogo, matemático, geógrafo, historiador, físico. Quando tentávamos montar um currículo e definir o material pedagógico, o diálogo de diferentes gerou diferentes contribuições de diferentes áreas da ciência. Ao contrário, quando vem tudo pronto para se preencher módulo, ler papel e seguir regras e instruções, a aprendizagem tende a ser sofrível. Se um grupo de profissionais de uma escola organizar a sua própria proposta, ainda que seja mais difícil, demorado e, às vezes, mais conflitante do ponto de vista de crescimento profissional, posso-lhes garantir que faz uma bela diferença. Entre outros benefícios, destaca-se o fato de os docentes passarem a ter mais tempo para construir oficinas e laboratórios, integrar todas essas atividades na organização curricular e pode também significar outras vantagens, dentre as quais, a proveitosa relação de trabalho dentro da escola.

Quero dizer da importância de fazermos coletivamente um esforço de transformar a escola num espaço de vida, num espaço de sociabilidade, num espaço em que jovens, adolescentes e adultos queiram estar e para ele possam voltar quando puderem. Acho que a nossa escola está muito carente dessa vida, por isso repito algumas palavras do Paulo Freire que eu gosto muito de citar: 'Fazer da escola um espaço não só de humanização, mas de gentificação.' Obrigada pela atenção."

Léa Viveiros de Castro
Diretora de Educação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

"Bom dia a todos. Agradeço o convite para participar desta mesa e o prazer de estar aqui com os colegas. Depois da brilhante exposição do professor Dante e da professora Silvia, estava aqui pensando que aspectos eu deveria abordar com relação à educação profissional. Só podemos falar sobre o que de fato conhecemos. Por isso, falo sobre minha experiência nos últimos vinte anos numa instituição que, há 60 anos, faz educação profissional no Brasil. A partir dos pontos aqui discutidos, gostaria de reforçar alguns levantados pelo Dante e também pela Silvia, fazendo uma abordagem um pouco diferente, baseada na experiência do SENAC.

Começo pelo projeto político-pedagógico. No SENAC, temos a convicção de que o projeto político-pedagógico é o resultado de um processo democrático e dinâmico que necessariamente precisa contar com a participação de toda a comunidade escolar, especialmente dos docentes, e deve ser considerado um instrumento diário de trabalho, com foco nos resultados dos alunos. Articulando intenções, prioridades e caminhos educacionais escolhidos pela escola para realizar o seu papel social, temos tentado trabalhar em prol do desenvolvimento da sua proposta pedagógica.

Partimos da concepção de educação profissional como um espaço de inclusão social e de novas oportunidades àqueles que buscam uma inserção no mercado de trabalho, tenham eles uma escolaridade ampla ou sejam semi-anafabetos ou analfabetos funcionais, realidade com a qual convivemos numa instituição de nível nacional. Então, quando pensamos num projeto político-pedagógico, temos que voltar o nosso olhar não só para o Ensino Médio e para o ensino técnico, mas, principalmente, para a formação inicial e continuada de trabalhadores, atividade que a realidade educacional brasileira hoje registra. Num universo de setecentos mil alunos por ano matriculados em cursos de educação profissional, 90% deles não têm nem acesso ao Ensino Médio. Desse modo, quero reiterar o que disse ontem o Almerico Biondi, sobre a necessidade de se voltar o olhar para a formação inicial e continuada, deixando um pouco de lado a discussão sobre o ensino técnico, aqui bastante abordado pelo professor Dante e pela professora Silvia. Proponho um olhar especial para essa formação inicial e continuada do trabalhador brasileiro, clientela principal da minha instituição, o SENAC.

Quando olhamos a clientela que nos procura a cada ano, mais de seiscentas mil pessoas, temos consciência de que, para atendê-las, é preciso que o trabalho seja considerado o ponto central da nossa ação. Nesse aspecto, concordamos com um posicionamento aqui apresentado, segundo o qual uma proposta pedagógica de formação destinada à uma clientela que tem baixa escolaridade

e baixa condição socioeconômica precisa tratar não apenas do saber, que não é absolutamente suficiente, mas precisa ter consciência de que esse público tem de ter uma visão do mundo do trabalho, dos seus direitos e deveres, das relações de produção e das diversas formas de inserção no mundo do trabalho, seja como assalariado, seja como autônomo, seja como prestador de serviço e até mesmo como um trabalhador informal. Os conteúdos trabalhados não serão suficientes se não forem na compensação de uma escola fundamental que não deu a essas pessoas as condições de um domínio da própria língua, da comunicação oral e escrita e dos conhecimentos matemáticos que lhes permitissem, minimamente, exercer uma ocupação. Esse grupo deve ter a consciência de que está sendo inserido numa área profissional que não se limita a uma ocupação, porquanto é muito mais ampla e tem muitas outras interligações que ultrapassam a mera ocupação para a qual está sendo preparado.

São muitos os desafios da formação inicial e continuada, dentre os quais destacam-se a precariedade da formação básica do ensino regular e a necessidade de uma articulação permanente entre teoria e prática. O mais correto seria dar mais a quem tem menos, pois quem tem menos precisa de mais. Normalmente, esses cursos têm curta duração e os docentes, que são profissionais de mercado, têm muito pouca preparação pedagógica para lidar com um público com características tão especiais e que necessita de uma atenção metodológica e pedagógica muito maior. Assim, quando uma instituição tenta fazer seu projeto pedagógico voltado para características e públicos tão diversificados, começando pela oferta de formação inicial, passando pelo ensino técnico de nível médio e chegando à educação tecnológica, são muitos os desafios com que se depara. Ainda assim, não deve capitular às dificuldades, mas, a todo custo, criar e desenvolver um projeto pedagógico que abrigue do semi-alfabetizado àquele que, no itinerário formativo, busca a capacitação tecnológica.

Esse é um primeiro desafio que o SENAC enfrenta ao montar a sua proposta pedagógica. A ele se soma outro bastante relevante que é a questão metodológica, fundamental para se trabalhar com a educação profissional, haja vista que vai determinar a concepção de trabalho e a concepção de homem que você quer formar. O que temos percebido, ao longo desses anos, é que as metodologias que permitem essa sincronicidade entre teoria e prática e que têm o trabalho como categoria e valor centrais, permitem uma abordagem mais ativa, quer dizer, possibilita à clientela um aprendizado profissional do qual ela participa desde a concepção e elaboração dos projetos. A articulação entre teoria e prática é uma questão tão relevante numa proposta pedagógica de educação profissional quanto os ambientes pedagógicos. Quer dizer: não se pode fazer

educação profissional numa sala de aula convencional. Precisa-se de ambientes necessários em que os alunos possam estar, ao mesmo tempo, trabalhando a teoria e as bases tecnológicas que embasam a sua ocupação e exercitando, desde o primeiro momento, a prática daquela profissão.

Dessa forma, destaco como de grande importância para a educação profissional ambientes pedagógicos adequados. Quanto aos docentes, convém que tenham uma capacitação pedagógica e que, principalmente, sejam muito bem capacitados tecnicamente naquilo que estão ensinando. Outra questão que me parece também extremamente importante trazer aqui para o debate é a vivência que pode ser o estágio no caso da educação de nível médio e de nível técnico e, no caso específico da formação inicial e continuada, a articulação empresa-instituição de educação profissional. Essa articulação permite que os alunos tenham estações de vivência em empresas que, muitas vezes, mudam completamente o olhar do jovem sobre a sua ocupação e sobre o mundo do trabalho, além de permitir também que os próprios empresários enxerguem esses jovens com uma perspectiva de aproveitamento. Tanto na aprendizagem quanto nos programas de educação para o trabalho com jovens de baixa renda e baixa escolaridade, as estações de vivência são fundamentais. Insisto nisso como uma contribuição para um projeto pedagógico de educação profissional.

Esses ambientes pedagógicos são praticados pelo SENAC, que desenvolve uma metodologia, há muitos anos, chamada empresa-pedagógica. Na verdade, é uma forma de ter num salão de beleza-escola ou num restaurante-escola a possibilidade da formação teórico-prática e a vivência em situação real de trabalho, metodologia bastante interessante dentro da educação profissional. Quero retomar o ponto da fala do Dante que tratou da educação integrada, melhor dizendo, do Ensino Médio integrado à educação profissional. Acho muito importante que se tenha de novo a possibilidade de ampliar a oferta do ensino técnico no Brasil. A educação integrada vem preencher uma lacuna importante que foi cerceada pelo decreto anterior ao de nº 5.154, instrumento legal extremamente democrático que traz uma grande flexibilidade e permite uma atuação ampla com relação ao ensino técnico. Exemplo disso é a nossa própria realidade de educação profissional no SENAC.

Pouco antes de vir para cá, sabendo da importância da discussão sobre a integração do Ensino Médio ao ensino técnico de nível médio, procurei pesquisar. Nos últimos anos, temos uma média de cento e sessenta mil alunos de ensino técnico por ano no SENAC. A pesquisa sobre a origem desses alunos, qual era a formação deles, o curso que estavam freqüentando, se eram concomitantes ou não, para a minha surpresa, revelou que 85% das pessoas

que estavam no SENAC no ano de 2005, fazendo educação profissional de nível técnico, já tinham completado o Ensino Médio e, o mais interessante, há muito tempo. Grande parte delas há muito tempo. Eram pessoas que tendo completado o Ensino Médio em alguma altura da vida precisam trabalhar. Algumas até fizeram o terceiro grau (Ensino Superior) e, dadas as dificuldades de inserção no mercado ou a perda de emprego voltam à escola em busca de uma formação técnica utilizando, muitas vezes, experiências já trazidas do mundo do trabalho e da própria vida. A lei permite uma inserção imediata no mundo do trabalho como acontece, por exemplo, na área de saúde. Os cursos técnicos de Enfermagem, Ótica e Prótese dão condições de exercício profissional imediato, igualmente aos cursos de Contabilidade e Transações Imobiliárias.

Concluímos que a integração é muito importante para o jovem, lembrando também a existência de uma demanda por cursos técnicos, que não pode ser desprezada. São pessoas com Ensino Médio completo que voltam buscando novas profissões, buscando a reentrada no mercado de trabalho via educação técnica. Um dos debatedores que me antecedeu asseverou ser ideal que para cada tecnólogo houvesse, pelo menos, cinco técnicos, proporção que, no Brasil, é inversa. A falsa necessidade de Ensino Superior e o fetiche que o diploma de Ensino Superior exerce sobre nós precisam dar lugar à valorização do diploma de nível técnico, porta de entrada a muitos no mercado de trabalho. Tenho por certo que precisamos discutir e aumentar a oferta de ensino técnico. Acho que a Lei 5.154 tem a grande vantagem de proporcionar essa flexibilidade das ofertas, as mais variadas com relação à Educação profissional. Esses foram pontos que trouxe para reflexão. Muito obrigada".

Thimoty Denis Ireland
Diretor de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

"Bom dia a todos e a todas. Quero agradecer o convite para participar desta mesa e cumprimentar os seus membros. Na minha curta intervenção, pretendo refletir sobre o que o professor Dante afirmou a respeito especificamente da educação profissional de jovens e adultos. Atualmente, sou Diretor de Educação de jovens e adultos na SECAD, Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização e Diversidade. Acho importante colocar a discussão sobre educação profissional no contexto de alguns conceitos abrangentes a ser considerados em qualquer processo educativo. Começo pelo conceito de educação como um direito de todos e um processo que dura a vida toda e não tem prazo de vencimento. Existe a possibilidade de todos continuarem aprendendo durante toda a vida. Na perspectiva da SECAD e do Ministério da Educação, a educação, especificamente a de jovens e adultos, deve ter por objetivo primordial a inclusão social. Valorizar e respeitar as diferenças dos sujeitos que a buscam é o primeiro estágio do processo.

Acho que todos sabem muito bem que o público da educação de jovens e adultos é formado, na maioria, por pessoas privadas não só do direito à educação, mas também à saúde, à alimentação, à habitação, ao saneamento básico etc. Por isso, estou de acordo com o professor Dante quando destaca a importância do Ensino Médio e estendo essa importância ao Ensino Fundamental, momento ideal para incidir a integração entre educação profissional e escolarização. A nossa realidade mostra que, atualmente, temos dezesseis milhões de jovens e adultos acima de 15 anos que não sabem ler e escrever; mais de trinta milhões não concluíram o primeiro segmento de Ensino Fundamental e sessenta e cinco milhões não terminaram o Ensino Fundamental. Em outras palavras, temos uma demanda potencial para Ensino Fundamental na modalidade de jovens e adultos maior que todos os alunos matriculados na educação básica regular. Está posto aos educadores o desafio importantíssimo de começar a pensar na educação profissional de formação inicial e continuada. Concordo plenamente com a professora Léa, que defende essa premissa com veemência.

A realidade tem que ser enfrentada na perspectiva desse público que exige não só a oportunidade de elevar a sua escolaridade como também de ter acesso a uma formação inicial ou continuada. Esse público tende a aumentar porque não estamos conseguindo dar conta de ofertar educação para os jovens e adultos. Atualmente, no Ensino Fundamental, em torno de três milhões e trezentos mil jovens e adultos estão matriculados. Entendo que a integração pressupõe a elevação de escolaridade e a formação inicial, desafio que vem sendo enfrentado faz muito tempo.

Temos exemplos de movimentos operários nos séculos XIX e XX na Europa e no Brasil, no começo do século XX. Parece-me que ao invés de avançar nas conquistas, estamos presos ao passado e tentando partir de novo para discussões sobre como integrar melhor e de forma real os conteúdos. Acredito que ainda tratamos processo de educação de jovens e adultos como um tutelado. Temos medo de ouvir o que o próprio aluno quer e o que o próprio aluno já possui em termos de conhecimentos. Ao invés de partir do que já existe, tentamos impor um currículo que, freqüentemente, é pobre e acelerado, visto como correção de fluxo ou como compensatório de uma escola feita para crianças. Não podemos pensar num currículo de Ensino Fundamental ou Médio na perspectiva da integração com a educação profissional como simplesmente uma tradução do que é feito na escola regular. Esse currículo deve considerar sobretudo o que adulto e jovem já têm e quais são os conceitos e os conhecimentos importantes para a sua vida como trabalhador, como cidadão e como participante da democracia.

Reitero, pois, a importância de se construir um projeto político-pedagógico de uma forma coletiva, envolvendo todos os profissionais de educação e, principalmente, o próprio sujeito do processo que sabe melhor do que nós o que é o que ele quer. Quero enumerar também alguns elementos que acho que devam ser incluídos em qualquer proposta que situe a integração entre a elevação da escolaridade e a formação da educação inicial e continuada. De um lado, acho essencial que se leve em conta o espaço cultural. A escola e o processo educativo não devem se distanciar das perspectivas culturais. Não podemos fazer do espaço escolar um espaço instrumental. O trabalhador jovem e adulto já foi privado do direito de freqüentar a escola na idade tida como própria. Agora, não podemos privá-lo novamente de uma educação completa que contemple tanto elementos técnico-tecnológicos como as peculiaridades da sua herança cultural. Por isso, acho que a dimensão cultural de qualquer proposta nesse sentido é absolutamente fundamental.

Considero também que o tema meio ambiente não deva ser opcional, mas sim, obrigatório, razão por que não pode estar condenado a ser uma disciplina tratada de uma forma pouco marginalizada. Em terceiro lugar, destaco a leitura como um pilar essencial do processo, ao qual qualquer proposta que envolva jovens e adultos também deva dar uma atenção especial. Não adianta achar que o aluno vai naturalmente ler, sem uma motivação. Precisamos ter a prática da leitura como uma preocupação, caso contrário, o processo vai avançar de uma forma muito capenga. Não somos uma nação de leitores. Os nossos professores não são leitores. Então, urge que essa prática seja desenvolvida. A busca de jovens e adultos pela educação seja dentro do Ministério da Educação, seja junto

a outros ministérios ou, dentro dos ministérios, ou com outras secretarias é uma realidade. Por tudo isso, é inadiável a criação de programas que ofertem uma educação comprometida com a elevação do nível de escolaridade e a formação continuada a sujeitos específicos, ou seja, os que têm mais dificuldade de acessar o sistema de educação.

O Dante destacou o PROEJA como um programa da maior importância que esteve, no início, voltado ao Ensino Médio e que vai incluir, pelo menos, o segundo seguimento de Ensino Fundamental. Precisamos lembrar outras tentativas, outras experiências importantes como o ProJovem que também busca a integração do segundo segmento do Ensino Fundamental com formação inicial e com a ação comunitária; o programa Saberes da Terra que busca metodologias adequadas para os jovens do campo, baseadas na pedagogia de alternância e na integração entre escolaridade e formação inicial e continuada. Essas tentativas nos desafiam, tanto do ponto de vista da metodologia como do ponto de vista da própria gestão, a lidar com programas que, por natureza, perpassem as fronteiras de secretarias ou de ministérios diferentes. Por último, para ser disciplinado, quero frisar a questão da formação como um desafio para outra instância, o Ensino Superior. No meu modo de ver, cabe às universidades definir metodologias adequadas para este processo de integração, bem como os materiais didáticos a ele necessários. Trata-se de um desafio enorme para um professor que não teve nenhuma formação voltada à interdisciplinaridade ou à estratégias que permitam a integração da escolaridade com a formação. São desafios que a universidade em geral vai ter que enfrentar. Foram essas as considerações que considerei importante fazer. Obrigado."

Estratégias operacionais de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica

IV.3 - Educação a Distância - EAD

Eixo Temático IV - Estratégias operacionais de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica

3. Educação a Distância

Artigos:
Ronaldo Mota 185
Joana D'Arc Vieira Botini 193
Alípio Leal Santos Neto 197

Os recentes e constantes avanços das tecnologias de informação e comunicação, acabaram por relativizar os conceitos de espaço geográfico e tempo, reduzindo virtualmente as distâncias globais e otimizando o tempo gasto para acessar o vasto acervo da produção cultural da humanidade, que ora vem sendo disponibilizado na rede internacional. Semelhantemente ao impacto ocorrido com a invenção da imprensa, de Gutemberg, na Idade Média, a emergência das chamadas *sociedades da informação* cristalizou profunda revolução no campo da divulgação do conhecimento.

Nesse fértil contexto, a modalidade de educação a distância foi potencializada, culminando em uma *educação cada vez mais perto e mais personalizada*, na qual os sujeitos envolvidos têm o relativo privilégio de escolher a melhor forma de ensinar (ou de aprender), além de privilegiar a permuta de conhecimentos em rede e, com isso, tornar fecundo o campo para o surgimento de comunidades de aprendizagem. Concomitantemente, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente, Lei 9.394, de 1996, ainda que de forma incipiente, proporcionou a imprescindível abertura para que a modalidade possa conquistar o terreno da credibilidade.

Cogitando-se o potencial de inclusão social, latente em proposta autêntica de educação a distância, cumpre-nos observar o binômio: capilarização da oferta de educação nos diferentes rincões do globo e acessibilidade personalizada, conforme os interesses de instituições, professores e estudantes. Essa é uma realidade promissora, tendo em vista o desafio de desfazer a imagem desfavorável do Brasil: o país ainda figura entre as nações mais excludentes do globo, no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. Dados recentes (2005) indicam que apenas em torno de 11% dos jovens, com idade entre 18 e 24 anos, têm acesso à educação superior presencial.

Nessa linha, as demandas por formação continuada ao longo da vida, geradas pelo modo de produção da sociedade do conhecimento, terão na educação a distância forte aliado, para que, em breve, não se façam mais distinções entre formação inicial e continuada.

Importante destacar que, na modalidade educação a distância, baseada nas tecnologias de informação e comunicação, o método não se distingue do conteúdo, porquanto simultaneamente ao processo de ensino e aprendizagem de uma certa matéria, tem-se a prática dos instrumentos envolvidos – o conjunto das mídias – que é em si conhecimento, o que favorece a aquisição do saber específico, desperta o interesse de aprender a aprender e pela aprendizagem continuada.

O sistema Universidade Aberta do Brasil

O projeto de construção de uma nação fraterna, justa e solidária vincula-se ao domínio produtivo do conhecimento e a extensão de seus benefícios à população, o que ocorre, em particular, na educação superior. Nesse sentido, o Brasil ainda possui um grande desafio no que diz respeito ao acesso a esse nível de ensino. Dados recentes indicam que apenas em torno de 11% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos têm acesso à educação superior. Ademais, o resultado conjugado de fatores demográficos, as atuais políticas de melhoria do ensino médio, com perspectiva de universalização de atendimento desse nível educacional em curto prazo, que vem gerando pressão por aumento do número de vagas no ensino superior, bem como aumento das exigências do mercado de trabalho, sinaliza para uma expressiva demanda por educação superior e de formação continuada.

Entretanto, os desafios educacionais citados, ainda que considerados os dados atuais de exclusão educacional, podem ter, na educação a distância, uma possibilidade de indiscutível eficácia que aponta para impactos positivos no tocante à acessibilidade à educação superior, especialmente nas instituições federais de ensino superior e demais universidades públicas estaduais, as quais apresentam potencialidades rumo à democratização do acesso, o que se comprova pela existência de um parque universitário robusto e malha consolidada de pesquisa. Dessa forma, a modalidade de EAD pode contribuir significativamente com o atendimento de demandas educacionais urgentes, dentre as quais destacam-se: a necessidade de formação ou capacitação de mais de um milhão de docentes para a educação básica, bem como a formação continuada, em serviço, de um grande contingente de servidores das empresas públicas.

Para enfrentar esses desafios, o conjunto das instituições participantes do Fórum das Estatais da Educação propôs a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, que congrega instituições públicas de educação superior para ofertar cursos e programas da modalidade de EAD, tendo por ponto de partida a consolidação e a diversificação de experiências, em variados níveis de ensino que vêm, gradativamente, tomando forma no país.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil, criado em 2005, representa assim, a convergência de esforços das instituições participantes do Fórum das Estatais pela Educação para a criação das bases da primeira *Universidade Aberta* (UAB) do país e tem se consolidado a partir de amplos e democráticos debates e, particularmente, da interlocução entre Governo Federal, empresas públicas, estatais e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES.

O Sistema UAB foi oficializado pelo Decreto N°. 5.800, de 8 de junho de 2006, destacando a articulação e a integração de Instituições de Ensino Superior, Municípios e Estados, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

A iniciativa integra importantes políticas públicas para a área de educação e tem ênfase em programas voltados para a expansão da educação superior com qualidade e para a promoção de inclusão social. Em sua essência, o sistema caracteriza-se pela reafirmação do caráter estratégico desse nível educacional, do desenvolvimento científico e da inovação tecnológica para o crescimento sustentado do país, além de estabelecer metas e ações para a promoção da educação inclusiva e cidadã.

Trata-se de um marco histórico para a educação brasileira que será amalgamado na produção coletiva de iniciativas compatíveis com a necessidade de revigoramento do modelo de formação superior no Brasil – tradicionalmente baseado em formação acadêmica inicial – e no repensar a educação ao longo da vida, considerando-se as progressivas e profundas reestruturações das relações profissionais, bem como a emergência de novas competências para o trabalho, provocadas pelos constantes avanços tecnológicos em nossos dias.

A consecução do sistema sustenta-se na oferta de educação superior baseada na adoção e fomento da modalidade de educação a distância (EAD), fato que confere férteis potencialidades para a UAB, dentre as quais destaca-se a alternativa para atendimento às demandas reprimidas por educação superior no país, o que contribuirá para o enfrentamento de um cenário nacional de assimetrias educacionais, seja em relação à oferta de cursos superiores, seja em relação às possibilidades de oferta de educação continuada ao longo da vida. Nesse particular, pretende-se ampliar as oportunidades de acesso à educação do grande número de estudantes que vivem em regiões distantes dos grandes centros urbanos do Brasil, país privilegiado com dimensões continentais. Vale ressaltar que a modalidade de EAD tem por sustentáculo as tecnologias de informação e comunicação, o que também poderá permitir espaço de formação acadêmica atualizada, privilegiando a construção autônoma e crítica do conhecimento, por intermédio de variados meios de aprendizagem: impressos, áudios, vídeos, multimídia, Internet, correio eletrônico, *chats*, fóruns e videoconferências.

Nessa linha, a adoção da modalidade de EAD deverá apresentar especial impacto positivo no atendimento às demandas de formação ou capacitação de mais de um milhão de docentes para a educação básica.

A primeira ação voltada para oferta educacional no âmbito da UAB foi a implantação de um projeto-piloto, com a criação de um curso de graduação a distância na área de Administração. Gestado no âmbito do Fórum das Estatais, ocasião em que o Banco do Brasil se propôs realizar parceria com instituições públicas de ensino superior, abrange 18 Estados da Federação, que já contam com infraestrutura adequada para os cursos (Ceará, Mato Grosso, Pará, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Bahia, Maranhão, Distrito Federal, Alagoas, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Piauí e Rio Grande do Norte). São 25 instituições públicas, sete estaduais e 18 federais, com previsão de atendimento a 10.000 alunos.

Além disso, outros cursos e programas em diferentes regimes e etapas da educação superior, especialmente aqueles voltados à formação de professores, devem ser implementados no âmbito da Universidade Aberta do Brasil.

Com esse intuito, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância, publicou o Edital n° 01, de 20 de dezembro de 2005, configurado para essa chamada pública, a seleção de pólos de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil- UAB.

O edital foi dividido em duas partes: a Parte A, referente à seleção de pólos de apoio presencial, em que poderiam inscrever-se como proponentes prefeituras municipais, governos estaduais ou Distrital e/ou consórcio destes; a Parte B, concernente aos proponentes de cursos de ensino superior, na modalidade a distância, aos quais poderiam concorrer instituições públicas federais de ensino superior (universidades e CEFETs).

O objetivo da Parte A do edital refere-se à implantação do sistema da UAB por meio da criação de pólos de apoio presencial, especialmente no interior dos estados brasileiros. Tal estrutura acadêmico-administrativa e pedagógica visa à expansão de cursos, tanto formais como não-formais, à criação de espaços de pesquisa e à estruturação de centro de recursos didáticos, fazendo uso de todas as mídias disponíveis.

Nessa perspectiva, define-se o pólo de apoio presencial como sendo uma "estrutura para a execução descentralizada de algumas das funções didático-admi-

nistrativas de curso, consórcio, rede ou sistema de educação a distância, geralmente organizada com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio dos governos municipais e estaduais". Isso significa, fundamentalmente, um local apropriado para atender adequadamente estudantes de cursos a distância. Será o local onde o estudante terá acesso local à biblioteca, a laboratório de informática (por exemplo, para acessar os módulos de curso disponíveis na *Internet*), podendo ainda ter atendimento de tutores, assistir às aulas, realizar práticas de laboratórios, dentre outros. Em síntese, o pólo é o "braço operacional" da(s) instituição(ões) de ensino superior na cidade do estudante ou na mais próxima dele.

Estudos comprovam que o pólo de apoio presencial cria as condições para a permanência do aluno no curso, desenvolve um vínculo estreito com a Universidade, valorizando a expansão, a interiorização e a regionalização da oferta de educação superior pública e gratuita. Por todas essas razões poderá tornar-se, em curto prazo, centro de integração e desenvolvimento regional e de geração de empregos.

Nesse sentido, é imprescindível que o pólo atenda tanto às necessidades das instituições federais de ensino superior, quanto às dos estudantes, permitindo que todos os alunos tenham acesso aos meios modernos de informação e comunicação.

A Parte B do Edital convoca as Universidades Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológicas – CEFETs credenciados para atuar em EAD para proporem cursos de ensino superior, tanto de graduação como seqüenciais, tecnólogos, especialização, aperfeiçoamento, mestrado ou doutorado, preferencialmente os de formação inicial e continuada de professores.

Ao Edital, responderam 39 Universidades Federais, 10 Centros Federais de Educação Tecnológica e 430 proponentes de pólo de apoio presencial, todos interessados em, de forma compartilhada, estabelecer uma rede nacional que, prioritariamente, atenda à necessidade de formar centenas de milhares de professores para a educação básica e possibilite que outro igual montante de docentes, em efetivo exercício, possam completar sua formação, cumprindo assim a determinação legal de, em breve, capacitar milhões de professores periodicamente.

Na fase preliminar de avaliação, foram selecionados 328 propostas de pólos e 197 cursos das 50 IFES participantes, dentre os quais, 90 são de licenciatura. Na segunda fase da avaliação em curso, estão sendo definidos os pólos e os cursos que serão implementados em março de 2007 e os que iniciarão suas atividades em agosto de 2007.

As universidades públicas, por estarem localizadas, em sua maioria, nos grandes centros, não oportunizam o acesso de parcela significativa da população brasileira à formação superior. Essa situação tem reflexo na formação do professor, dada a dificultade de se deslocar aos centros de formação, ficando sujeitos, muitas vezes, a freqüentar cursos superiores pagos, quando estes existem na sua região.

A falta de oportunidade de realizar cursos de educação continuada e a dificuldade de acesso ao ensino superior são, na maioria dos casos, os motivos da insegurança do professor em exercício, quando se defronta com o olhar de alunos cheios de expectativas e sede do saber, acreditando estar na figura do professor o início do processo de inclusão intelectual e social.

A EaD se apresenta, então, como uma alternativa para a formação desses profissionais como educadores mais críticos e mais reflexivos, visando à criação de ambientes e de possibilidades de efetiva inclusão e exercício da cidadania.

Para tanto, o sistema UAB, agregado a várias ações e projetos do Ministério de Educação, visa propiciar o acesso aos meios de comunicação e de tecnologia na Educação, com vistas à formação inicial e continuada de professores para a educação básica, numa dimensão de expansão e atendimento que somente a EAD permite.

Os cursos de formação inicial ou continuada de professores possibilitarão não apenas, uma formação em exercício e em larga escala e dimensão, mas também um ensino em que estão presentes, de forma associada, a pesquisa, a extensão e o ensino, ou seja, por meio da EAD, pode se criar uma rede de aprendizagem significativa na qual o professor (das IFES), o tutor, o professor-aluno, interagem constantemente, vivenciando experiências inter e multidisciplinares de construção coletiva e individual do conhecimento, desenvolvendo competências e habilidades, atitudes e hábitos, relativos tanto ao estudo e à profissão como à sua própria vida.Nesse sentido, busca-se transformar os educadores e seus respectivos alunos em autores do seu próprio conhecimento com o uso da tecnologia, cada vez mais próxima da Educação, espaço em que se criam e efetivam possibilidades de sua utilização como um valioso instrumento e recurso didático.

Os cursos do sistema UAB, aprovados no Edital SEED-MEC, N. 01 de 20 de dezembro de 2005, e iniciarão suas atividades em 2007, a partir da criação de uma rede nacional de formação, qualificação e valorização do profissional-professor. Com isso, será ampliado significativamente o número de docentes com formação superior, o que trará como conseqüências a qualificação do ensino básico e o incentivo permanente à formação continuada dos professores.

Para tanto, a UAB, estará presente em todos os estados brasileiros, com a implantação de 150 pólos de apoio presencial para junho de 2007, ofertando uma média de quatro cursos por pólo, maioria de licenciatura e, em alguns casos, cursos de *lato senso* em nível de especialização ou aperfeiçoamento. Da mesma forma, para setembro de 2007, está prevista a efetivação de mais 150 pólos.

Os pólos de apoio presencial serão um local de encontro, de estudo, de debate, de reflexão, de produção e de acesso aos instrumentos, recursos ou ferramentas (computador com internet, biblioteca, etc) por quem individualmente não possui condições de tê-los.

Da mesma forma, as IFES estenderão seu espaço de atuação, tanto em questões de fronteiras territoriais como na ampliação de vagas, com uma previsão de criação de 90 mil novas vagas. Além disso, o MEC está criando programas de incentivo e investimento na pesquisa para atender a grande demanda de novas disciplinas e linhas de pesquisa, especialmente na formação continuada de professores na modalidade a distância, com o desenvolvimento de metodologias, tecnologias e estratégias de ensino e a aprendizagem inovadoras, o que se dará pela utilização das TICs.

A perspectiva para o futuro próximo, de educação ao longo da vida (inicial e continuada), principalmente pela intensificação do uso das redes telemáticas, será uma realidade efetiva no momento em que as instituições de ensino superior e de pesquisa desenvolverem esforços significativos na produção de conhecimento e na formação de profissionais da educação comprometidas com as transformações sociais e tecnológicas contemporâneas.

Joana D´arc Vieira Botini
Coordenadora da Rede de Educação a Distância do Serviço Nacional do Comércio

"Bom dia a todos e a todas, bom dia aos integrantes da mesa, aos quais eu cumprimento na pessoa do prof. Ronaldo Mota, Secretário de Educação a Distância do MEC. Inicialmente, gostaria de agradecer à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica pelo convite para participar dessa mesa-redonda e pela iniciativa na realização dessa Conferência. Eu coordeno as atividades da Rede Senac de Educação a Distância. Em 2004, pela Portaria MEC nº 554 com base no Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 24, o Senac Nacional foi autorizado a oferecer cursos e programas de pós-graduação *lato sensu* a distância, como instituição especialmente credenciada, devido ao seu notório saber em matéria de educação profissional, com sessenta anos de reconhecida atuação no campo educacional.

A instituição foi criada em 1946 e logo no ano seguinte já estava atuando na educação a distância, numa experiência pioneira e bem sucedida, denominada Universidade do Ar, e que tinha como objetivo primordial oferecer cursos básicos de preparação para o comércio, através das ondas do rádio. Ao longo dos anos, outras iniciativas no campo da educação a distância sucederam a essa pioneira atividade educacional. Para se ter uma idéia da dimensão desse trabalho, somente no ano passado atendemos 36.702 alunos, em 171 cursos, nos diversos níveis e modalidades de educação profissional para a área de comércio de bens, serviços e turismo, especialmente com a oferta de programas destinados à Formação Inicial e Continuada nas áreas de Gestão, Comércio, Informática, Turismo e Hospitalidade, além de suprir carências da educação básica, em programas compensatórios de Português e Matemática.

Acreditamos, portanto, que instituições como o Senac e o Senai, vêm prestando um relevado serviço na construção da história da educação profissional nesse país e que terão também muita contribuição a dar nessa Conferência.

Algumas colocações vão orientar a minha fala:

- o uso das tecnologias da informação e da comunicação;
- a abrangência da EAD;
- seus objetivos;
- a necessidade permanente de monitoramento e avaliação;
- um caminho para uma educação flexível.

Em sua trajetória, o Senac sempre procurou implementar projetos que incorporassem o uso de novas tecnologias. Entretanto, o desenvolvimento da educação a distância na instituição não decorreu, exclusivamente, dessa necessidade de acompanhar novas tendências mas sim de imprimir à modalidade a garantia de processos educativos de qualidade. Os cursos a distância devem incorporar em suas ações os pressupostos políticos e pedagógicos da instituição, bem como as normas legais que regem a matéria, e serem explicitados nos materiais e na ação docente – dois pilares para garantia da educação a distância. Logo, as tecnologias devem ser encaradas como meio para facilitar o processo de ensino e aprendizagem e não como um fim em si mesma.

A educação a distância tem como um de seus pressupostos o atendimento em grande escala e a formação de parcerias e consórcios para o estabelecimento de Redes vem atender essa exigência. Uma Rede de Educação a Distância permite que a instituição atue de forma sistêmica e com grande abrangência, com otimização de recursos humanos, físicos, financeiros e tecnológicos, evitando sempre o isolamento e a duplicidade das ações. Além disso, uma Rede também amplia o acesso à Educação, para um público geograficamente disperso, que tem ritmos diferentes de aprendizagem e também tempos diferentes de estudo, o que dificulta, evidentemente, sua participação no ensino presencial. Hoje, a nossa Rede está presente em 18 estados e no Distrito Federal

Os objetivos da educação a distância não podem ser diferentes daqueles que norteiam a Educação Profissional e Tecnológica. No caso do Senac, temos como alguns dos objetivos gerais:

- Articular trabalho, tecnologia e conhecimento científico, na perspectiva de um novo sujeito do conhecimento preparado para saber, saber fazer, saber ser e saber conviver;

- Pautar-se em concepções e metodologias que, além dos conhecimentos de natureza técnica, desenvolvam competências e valores relacionados à dimensão humana, essenciais à vida e à atuação consciente e participativa na sociedade civil;

Outro fator determinante para o sucesso de um curso a distância é a criação de mecanismos que garantam um fluxo de comunicação eficiente, um monitoramento e avaliação permanente das ações, principalmente, quando estamos em Rede, com gestão compartilhada e atribuições e responsabilidades diversas e em espaços físicos distintos.

Como visão de futuro, precisamos caminhar para uma educação flexível. A Instituição, presentemente, está começando a investir mais fortemente em estudos objetivando adoção de sistemas híbridos, com atividades de ensino presencial conjugadas com a utilização de aulas virtuais, como alternativa para a estruturação da educação a distância, procurando usar novos modelos de educação, que sejam mais flexíveis e contextualizados.

E por último, vemos como uma das grandes contribuições da educação a distância a de suprir o problema de carência de qualificação profissional dos professores em geral. Vemos com satisfação que o MEC está atento a essa realidade, com a criação da Universidade Aberta.

No entanto, não podemos deixar de mencionar uma das maiores dificuldades para a oferta de uma educação a distância de qualidade - o alto grau de investimento inicial, o que exige que consórcios e parcerias sejam concretizados para se alcançar escala no atendimento e otimização de recursos.

Uma das grandes carências detectadas pelo Senac em sua ação institucional refere-se à falta de professores devidamente qualificados para o exercício da função docente na educação profissional. Para suprir suas necessidades internas, a Instituição tem investido em programas especiais de desenvolvimento de seus docentes.

Professor Ronaldo Motta. O meu questionamento vai nessa direção. Sentimos necessidade de um incentivo maior para que as universidades federais contemplem, nos seus instrumentos de planejamento, a implementação de cursos e programas voltados para a docência em educação profissional. Neste particular, vemos a educação a distância como uma estratégia para atingir esse público. Mais ainda, instituições de educação profissional como o SENAC e o SENAI, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e as Fundações Estaduais de Educação Profissional e similares, que têm uma tradição e experiência em capacitar pedagogicamente seus próprios docentes, poderiam vir a fazer parcerias com essas universidades, para promover cursos a distância, especialmente voltados para a habilitação e a especialização ou aperfeiçoamento em Docência na Educação Profissional.

Senhoras e senhores, essa é a minha contribuição neste painel e esses são os meus questionamentos. Mais uma vez, quero deixar registrado, em meu nome e em nome do Departamento Nacional do Senac, os nossos agradecimentos e os nossos cumprimentos pela oportunidade deste painel, no âmbito da Primeira Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, que traz como lema a 'Educação Profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social'. Muito obrigada".

Educação Profissional

Alípio Leal dos Santos Neto
Diretor da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná
Artigo publicado a pedido do autor.

Segundo a UNESCO a formação profissional e tecnológica de preparar as pessoas para o mundo do trabalho e para o exercício pleno da cidadania

> *"A educação deve ter por finalidade não apenas formar as pessoas visando uma profissão determinada, mas sobretudo colocá-las em condições de se adaptar a diferentes tarefas e de se aperfeiçoar continuamente, uma vez que as formas de produção e as condições de trabalho evoluem: ela deve tender, assim, a facilitar as reconversões profissionais"* (UNESCO, 1972)

A sociedade atual e a formação profissional

As mudanças ocorridas no mundo, principalmente nas últimas décadas, estão influenciando a construção de um modelo de sociedade em que a formação profissional é um fator estratégico de desenvolvimento.

Neste contexto, a educação se apresenta como ferramenta eficaz de formação para a cidadania e para o mundo do trabalho, preparando os cidadãos para enfrentar os desafios da produtividade e da competitividade do mundo contemporâneo sem descurar de sua contribuição para construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Os avanços tecnológicos e a exclusão social

Os avanços tecnológicos produzidos nos últimos anos infelizmente não estão ao alcance de todos. A situação se agrava na medida em que a maioria da população, não tendo acesso à formação e qualificação profissional vai engrossando a fila dos excluídos dos processos produtivos, da participação na distribuição da renda nacional, acesso e domínio do conhecimento para o livre exercicio de sua cidadania.

A educação a distância no mundo

As experiências educativas na modalidade à distância remontam ao século XVIII e tiveram grande expansão a partir de meados do século XIX, na especialização e qualificação de mão-de-obra para atender a demanda dos processos de industrialização e mecanização decorrentes da Revolução Industrial.

No século XX, a demanda pela educação à distância foi marcada pela oferta de cursos superiores e de pós-graduação, numa visível estratégia adotada nos países mais desenvolvidos para combater o sistema formal elitista, monopolista e fechado que mantém a educação distante da grande maioria da população.

Destaques de iniciativas que obtiveram êxito:

"Em mais de 80 países do mundo o ensino a distância vem sendo empregado em todos os níveis educativos, desde o primeiro grau até a pós-graduação, assim como também na educação permanente" (LISSEANU, 1988: 70).

Na Europa, são oferecidos mais de 700 programas de diferentes níveis, nos mais variados campos do saber. Segundo o Conselho Internacional de Ensino a Distância /CIED, em 1988, mais de 10 milhões de estudantes acompanhavam seus cursos a Distância (apud KAYE, 1988:57) em nível superior e de pós-graduação, essa formação é reconhecida legal e socialmente (IBAÑEZ, 1989).

Em 1995 a Universidad Nacional de Educación a Distancia /UNED, na Espanha, já oferecia 200 cursos, em nível superior, a mais de 140.000 estudantes matriculados.

A universidade de Hagen (Alemanha) e a Open University são reconhecidas internacionalmente e caracterizadas pela excelência de seus cursos.

Nos países socialistas do Leste europeu desenvolveu-se uma política coerente para assegurar a formação dos trabalhadores.

Na Rússia, 2.500.000 estudantes (mais da metade dos inscritos nas universidades) estudavam a distância antes da ruptura do bloco socialista.

O Parlamento Europeu reconheceu a importância da EAD para a Comunidade Européia ao adotar uma *Resolução sobre as Universidades Abertas* (10/07/87) e ao desenvolver diversos programas comunitários, a partir de 1991, utilizando a mo-

dalidade da EAD. É o caso dos programas *Sócrates*, *Leonardo da Vinci* e *ADAPT* (do Fundo Social Europeu).

Na América Latina a experiência em EAD é muito rica.

Há instituições tomando a iniciativa de consolidação e institucionalização de programas de EAD em diversas áreas e níveis de ensino, tais como:

- a Universidad Nacional Abierta de Venezuela
- a Universidad Estatal a Distancia e Costa Rica
- o Sistema de Educación Abierto y a Distancia de Colômbia que em 1996, tinha cerca de 60% da população estudantil atendida pelo sistema EAD

A Educação a Distância no Brasil

No Brasil, a EAD já é reconhecida como uma alternativa para solucionar a "falta" de instrução e educação da maioria da população adulta e trabalhadora e que já se estende à população mais jovem.

As experiências e pesquisas desenvolvidas buscando sempre o incremento qualitativo das diversas formas de EAD têm comprovado que a EAD é uma modalidade de educação eficaz para atender não somente à população que, embora não o seja legalmente, na prática é excluída do ensino presencial, como também a todos os cidadãos que em algum momento de sua vida ativa necessitam de formações distintas ou pretendem ter acesso a uma educação continuada e permanente.

De acordo com *Bordenave, a*s raízes da teleducação à distância foram localizadas na iniciativa da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, por um grupo de membros da Academia Brasileira de Ciências, doada posteriormente, em 1936, ao Ministério da Educação e Saúde.

Em 1956, a diocese de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, tendo como referência a experiência da Rádio Sutalenza (Colômbia) iniciou o *Movimento de Educação de Base* (MEB), "o maior sistema de educação a distância não formal até agora desenvolvido no Brasil" (BORDENAVE, 1987:57).

Em 1967, o governo do Estado do Maranhão, na tentativa de resolver os graves problemas educacionais diagnosticados, decidiu utilizar a TV Educativa e através

do *Centro Educativo do Maranhão*, em 1969, começou a emitir programas, em circuito fechado, para alunos de 5ª a 8º séries.

A TVE do Ceará, nesta mesma época, também desenvolveria o programa *TV Escolar*, para atender a alunos da 5ª a 6ª séries das regiões mais interioranas, onde estas séries terminais do 1º grau inexistiam.

A Fundação Padre Anchieta, uma organização criada em 1967 e mantida pelo Governo do Estado de S. Paulo, deu início, em 1969, a atividades educativas e culturais junto a populações faveladas e a diversos tipos de coletividades organizadas e, ainda, a secretarias municipais de educação, utilizando-se de repetidoras para atingir milhões de habitantes.

Em 1969 o Estado da Bahia, o Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia (IRDEB), passou a oferecer, até 1977, uma variedade de programas (pré-escolar, 1º e 2º graus e formação de professores), aproveitando a experiência dos MEBs.

Em 1971 a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, deu grande contribuição na difusão do significado e da importância da Educação a Distância no país, organizando Seminários Brasileiros e publicando a revista *Tecnologia Educacional*.

Em 1972, o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), foi criado com o objetivo de integrar todas as atividades educativas dos meios de comunicação com a Política Nacional de Educação.

Em 1973 o Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB) criado em acordo entre a Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE) e o MEC, passou oferecer seus cursos utilizando-se da modalidade a Distância.

Em 1978, a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e a Fundação Roberto Marinho (TV Globo) lançaram o *Telecurso de 2º Grau*, combinando programas televisivos com material impresso vendido nas bancas de jornais.

A Universidade de Brasília, através de seu *Centro de Educação a Distância* (CEAD), vem, desde 1980, oferecendo cursos de doação continuada.

A EAD aplicada a Educação Profissional como instrumento estratégico de desenvolvimento.

A exemplo do que ocorre, como visto, com os demais níveis e modalidades de ensino, a educação profissional pode e deve utilizar as ferramentas da EAD para promover, com mais amplitude e eficiência, a formação de cidadãos capazes de dar conta dos desafios do mundo contemporâneo sejam eles no campo pessoal ou profissional, propiciando uma formação integral, ou seja, que possibilite o pleno exercício da cidadania e a inclusão no mundo do trabalho.

Todo o desenvolvimento alcançado e a ser alcançado em todos os campos do conhecimento tem como pressuposto básico a produção e a disseminação do conhecimento.

Historicamente, as metodologias e as estratégias utilizadas no processo pedagógico como ferramenta para a formação das pessoas tem evoluído. No entanto, apesar do inegável avanço produzido no campo educacional e na produção do conhecimento, é fato que o acesso a este conhecimento a as tecnologias existentes estão restritas às minorias. No Brasil há um descompasso muito grande entre estes avanços e o desenvolvimento humano, social, político, cultural e econômico. Na medida em que o tempo passa, a situação se agrava. As tecnologias disponíveis estão a exigir a formação, capacitação e qualificação de profissionais que possam efetivamente dominar o conhecimento, desenvolver habilidades e competências, de modo a fazer frente às demandas que irão alavancar o desenvolvimento nacional.

A utilização da EAD, com suas tecnologias na expansão da educação profissional, permitira a formação e capacitação mais rápida de um maior número de profissional para atender aos desafios e às necessidades de um desenvolvimento sustentável com a vantagem de aperfeiçoar a utilização dos recursos materiais e humanos existentes, sem a necessidade de grandes investimentos na construção e manutenção de novas escolas ou centros de formação, que por maior que seja o esforço e a destinação de recursos das diversas esferas governamentais, não será capaz de resolver o *déficit* histórico da demanda pela oferta de novas vagas para a formação profissional.

Por todo o exposto e pelo que mais pode ser acrescentado, não há duvida de que é imprescindível que se incluam nas medidas de expansão da educação profissional e tecnológica, a utilização da EaD como instrumento eficaz de inclusão social e ferramenta indispensável para alavancar o desenvolvimento do país.

Estratégias operacionais de desenvolvimento
da Educação Profissional e Tecnológica

IV. 4 Formação e valorização dos profissionais de Educação Profissional e Tecnológica

Eixo Temático IV - Estratégias operacionais de desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica

4. Formação e Valorização dos Profissionais de Educação Profissional e Tecnológica

Artigos:
Juçara Maria Dutra Vieira 205
Carmen Sylvia Vidigal Moraes 213
Maria Ciavatta Franco 219

Juçara Dutra Vieira
Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação CNTE
Artigo publicado a pedido do autor.

1. Visão sistêmica da educação

A expansão da educação básica no Brasil está, historicamente, condicionada a duas opções: em termos de financiamento, à convivência entre o público e o privado; em relação às responsabilidades governamentais de gestão, à forma descentralizada de oferta pública. Estas características elevam o grau de complexidade para a universalização deste nível, com qualidade, em suas etapas e modalidades. Por isso, cada vez mais, ganha relevância o objetivo de consolidar uma visão sistêmica, articulada e complementar capaz de assegurar, de um lado, o direito social e, de outro, a responsabilidade do Estado como gestor ou fiador (no caso das instituições privadas) da educação escolarizada.

A Constituição Federal e a LDB explicitam os encargos obrigatórios e compartilhados dos estados e dos municípios: cabe ao primeiro o ensino médio, ao segundo, a educação infantil e a ambos o ensino fundamental. A educação profissional, como modalidade da educação básica está, assim, predominantemente afeta aos estados enquanto a de nível superior compete à União. Ao mesmo tempo, a qualificação profissional baseada em relações pragmáticas com os setores econômicos se organiza, no Brasil, através do chamado "Sistema S" (SESC, SENAI, SENAC, SESI , SENAR). Neste caso, o financiamento e a gestão mesclam responsabilidades públicas e privadas, interesses gerais e específicos. E o conceito de "sistema" está vinculado a atividades do mundo do trabalho, não à organicidade da educação nacional.

Embora não seja o tema do painel, esta introdução é importante porque estabelece um cenário sobre o qual as reflexões ganham sentido e relevância. De fato, é contraproducente pensar em soluções setorizadas para a educação brasileira se, na formulação de políticas ou propostas, o conjunto não está presente. É a partir de tal compreensão que se pode destacar a educação profissional e suas especificidades. Dentre elas, está a de abranger os dois níveis, sendo que, no superior, é inerente à formação e à certificação, isto é, à própria escolaridade. No básico, pode ocorrer integrada, paralela ou complementarmente e, ainda, independentemente da escolaridade. Essas características, de um lado, aumentam as possibilidades da escola e, de outro, extrapolam seus limites.

Os vínculos com o mundo do trabalho trazem à tona os elementos conceituais, os políticos e os econômicos. Assim, pode-se compeender as soluções pensadas nas LDBs de 61 e de 71, para ficar num período histórico mais recente. O cenário dos anos 60 era, ainda, de forte presença da população na zona rural, portanto, de acentuada dependência do setor primário; a indústria, incrementada pela produção automobilística, tinha um alto grau de fixação - pelo formato de plantas - em determinados centros urbanos; o setor terciário exigia um preparo bastante

específico para cada atividade ou ramo. Deste modo, a formação comportava, de um lado, as escolas técnicas focadas nos setores e, de outro, os cursos médios (secundários) divididos entre clássico, científico, magistério, contabilidade etc. , isto é, os que encaminhavam para a universidade e os que já se constituíam em cursos profissionalizantes.

A chamada reforma de 71 já encontrou o país em outra situação demográfica com o deslocamento de grandes contingentes populacionais para as cidades, demandando, com urgência, vagas e escolas. Como hoje se comprova, essa expansão foi quantitativa, sem que se estabelecessem condições para a qualidade da educação. O mundo do trabalho começou a sofrer alterações substanciais, como a substituição do fordismo e pelo toyotismo, a abertura de outros campos de conhecimento, o incremento científico e tecnológico. No Brasil, o regime militar pregava o "milagre" econômico e adaptava a educação às necessidades desse projeto. Por tais razões, houve a fusão do curso primário e do secundário, diminuindo, em um ano, a escolarização fundamental. É verdade que já na quarta série se podia prestar o exame de admissão mas, na prática, o primário durava cinco anos. A LDB aprovada instituiu os cursos técnicos e os de auxiliares como, por exemplo, técnico em forragens e rações. Além dos alunos saírem da escola sem conhecer feno ou alfafa, o curso não propiciava empregabilidade que era, em resumo, o caráter imediatista da proposta.

Nos anos 80, sob a pressão neoliberal, a educação passou por provas ainda mais duras: municipalização, descentralização de responsabilidades, sucateamento da infraestrutura, desvalorização profissional dos educadores. O financiamento, nos anos 90, focado no ensino fundamental, não deu conta da realidade. A educação profissional chegou ao cúmulo de ser prescrita como responsabilidade pública, através do Decreto 2.2008/96, recentemente revogado. Os CEFETs entraram no ritmo das antigas escolas técnicas e só sobreviveram pela determinada disposição dos movimentos sociais, especialmente os vinculados ao serviço público e à educação. Aos desafios da globalização - tanto a de orientação eminentemente capitalista quanto a decorrente do desenvolvimento das ciências da comunicação, da informática e da robótica - somaram-se a criação e a reorganização de cadeias produtivas.

Enfim, chegamos a este momento histórico com a responsabilidade de encontrar novas mediações entre a escola (e a universidade) e o mundo do trabalho. Tais relações dependem da visão de país e de sociedade, do grau de compromisso com a inclusão social e da capacidade governamental e da sociedade em traduzi-las. Em resumo, dependem de esforço político e de elevado protagonismo social. Precisam de recursos, especialmente financeiros, e exigem processos e dinâmicas que remetem à visão sistêmica antes referida.

2. Desafios da realidade

Numa sociedade desigual, como a brasileira, inúmeros são os problemas a enfrentar. Dois deles, diretamente vinculados ao nosso debate, deveriam fazer parte da agenda dos próximos anos: educação e acesso ao mundo do trabalho. Eles estabelecem conexões entre valores imateriais - como o conhecimento e a cultura - e condições materiais e objetivas de vida . Ao mesmo tempo, a relação entre ambos não é linear, nem de subordinação. A educação é um direito a ser ampliado em qualidade e em temporalidade. Em outras palavras, o conceito de direito não pode ser o mesmo do passado e a aprendizagem não pode circunscrever-se a períodos escolares mas acontecer ao longo da vida. Quanto ao trabalho, traduzido ou não em emprego, depende de muitas variáveis não automaticamente ligadas à educação ou à escolaridade. Entretanto, há um elo capaz de buscar a complementariedade desses dois direitos: a formação profissional e tecnológica.

Como vimos, o Brasil já teve muitas experiências, algumas na contramão dos interesses das classes populares. Por isso, é fundamental buscar alternativas que respondam às expectativas gerais da sociedade mas, especialmente, às dos que demandam pela mediação do Estado, através de políticas públicas. Uma das medidas importantes é recuperar a capacidade de formulação e de oferta de educação profissional, através do fortalecimento de instituições como os CEFETs e as escolas técnicas federais, bem como apoio aos estados no cumprimento de suas responsabilidades. Outra, é a atualização do debate sobre os Centros Públicos de Educação Profissional com vistas ao atendimento simultâneo de alunos e de trabalhadores num ambiente propício à investigação, à aprendizagem e às atividades de extensão. Também é fundamental o financiamento adequado e progressivo, assegurado por fontes permanentes, onde programas sejam complementares e não os principais garantidores de custeio.

Cresce, entre educadores e gestores, a compreensão de que a educação integrada é a que melhor responde aos objetivos da formação. De fato, a visão humanista, o domínio de referenciais teóricos dos vários campos do saber, a iniciação científica e o desenvolvimento de habilidades para o trabalho propiciam bases sólidas para a vivência cidadã e o exercício profissional. A rapidez e a profundidade das mudanças no mundo do trabalho, as alterações das bases materiais de produção, a criação de novos setores de serviços, provocam instabilidade e insegurança. Por isso, uma sólida formação permite a compreensão dos fenômenos e a capacidade da pessoa situar-se nesses contextos. Evidentemente, mantém-se a necessidade de oferta de formação específica, tanto pela situação de grande número de trabalhadores, cuja escolaridade não corresponde ou cuja experiência converte-se em ca-

pacidade de acumulação técnica ou tecnológica, quanto pela vocação de algumas instituições de ensino.

Independente das formas de oferta, é indispensável o acompanhamento e controle social sobre a educação profissional e tecnológica, assim como de toda a educação. O que acrescenta exigências é o fato de que esta modalidade envolve diversos ministérios, órgãos estaduais e municipais, organizações de trabalhadores e empregadores e da sociedade civil, iniciativa pública e privada. Também as fontes de financiamento podem ser permanentes ou transitórias. Não só a gestão deve ser acompanhada, mas os processos de formulação de políticas e de articulação sistêmica. Os conteúdos - no sentido amplo da palavra - precisam ser debatidos à luz das políticas nacionais mas, também, com um olhar sobre as realidades locais e regionais.

Em termos de conteúdo, é fundamental o estabelecimento de pontes entre o trabalho e a escola, no caso da educação básica. A escola não pode estar desvinculada do mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, não deve subordinar seu projeto político-pedagógico aos mecanismos do mercado e, até, de economias locais. Por exemplo, uma zona de produção de fumo precisa, gradativamente, superar essa monocultura, ainda que seja a principal geradora de emprego. De igual modo, os processos de automação na área de serviços demandam novas habilidades funcionais e, ao mesmo tempo, contêm a oferta de postos de trabalho. Por isso, a escola precisa de várias mediações, entre as quais uma é fundamental: a da universidade. Ela é capaz de refletir sobre a realidade e, ao mesmo tempo, sobre a formação dos educadores, produzindo novos conhecimentos, utilizando novos processos e metodologias como a educação à distância - e abrindo perspectivas de inserção através de resultados de pesquisas, investigações e atividades de extensão.

3. Os trabalhadores em educação e a educação profissional

O Brasil possui em torno de dois milhões e meio de trabalhadores em educação vinculados às redes públicas da educação básica. Pesquisas da CNTE e dados de outras investigações, mostram, com pequenas variações, a seguinte realidade:

- predomínio de mulheres (83%), acentuado na educação infantil e início do ensino fundamental;

- faixa etária predominante - entre 40 e 59 anos, seguida da faixa entre 25 e 39 anos de idade;

- situação de saúde - 30% de incidência de doenças físicas, psíquicas e mentais; 43% de trabalhadores submetidos/as a algum procedimento cirúrgico, gerando 22% de afastamentos por licença; 30% acometidos por burnout (média superior a 30% de presença dos componentes - despersonalização, exaustão emocional e perda de envolvimento pessoal com o trabalho - em intensidadades baixa, moderada ou alta);

- salário médio entre R$ 500,00 e R$ 700,00 associado a uma jornada predominante de 40 horas semanais;

- escolaridade compatível com a etapa de atuação, considerando a habilitação magistério para a educação infantil e anos iniciais do fundamental; existência de trabalhadores leigos, especialmente em municípios; baixa escolaridade de funcionários de escola;

- jornadas duplas conjugadas com trabalho doméstico ;

- 50% sem acesso a computador e internet;

- principal opção de lazer - televisão.

Um dos custos da expansão acelerada da oferta da educação obrigatória no Brasil foi, certamente, o rebaixamento salarial dos educadores e o aumento de alunos por sala de aula, especialmente nas zonas urbanas. Essa situação agravou-se com a adoção de políticas neoliberais que deterioram a situação funcional, o vínculo empregatício, as formas de admissão e as condições gerais de trabalho. A falta de valorização salarial foi determinante para a multiplicação de jornadas e pelo afastamento da juventude dos cursos de formação de magistério. Hoje, além do problema do "envelhecimento" da categoria, há um passivo previdenciário não planejado, com antecedência, pelos gestores públicos. Sistematicamente, faltam professores de diversos componentes curriculares, sendo mais notórios os casos de carência em física, química, biologia e matemática no ensino médio. A combinação de baixos salários e múltiplas jornadas, além de provocar problemas de saúde laboral, dificultam o exercício profissional. Pouco ou nenhum tempo para leitura, para atualização, para fruição, para trabalho coletivo prejudicam o desempenho dos educadores e a qualidade da educação.

Embora essa situação seja muito grave, pesquisa realizada pelo MEC por ocasião do debate sobre certificação de professores, em 2003, revelou, como principal preocupação dos educadores, a formação permanente. Além das razões éticas e profissionais, representadas pelo compromisso com o trabalho, há o desafio de

dar respostas às novas gerações que estão na escola. Décadas de neoliberalismo em combinação com a sociedade do consumo minaram referências sociopolíticas, ideológicas e culturais da infância e da juventude. Portanto, estas gerações precisam ser desafiadas a superar a competitividade, a fragmentação, a banalização da violência. Precisam recuperar o sentido de limites democráticos, de vida em grupo, de identidades individuais e coletivas.

Ao lado destas questões, existem outras, relativas aos processos cognitivos. As inteligências tornaram-se mais interativas em face dos estímulos audiovisuais, das ciências da computação e da informática. Por isso, o modo de aprender, certamente, não ocorre através dos mesmos processos mentais e com o uso das mesmas metodologias. Deve-se atentar para o fato de que o aluno, mesmo submetido a uma avalanche desordenada de informações, geralmente está mais atualizado que o professor e o funcionário de escola, submetidos a rotinas que não deixam intervalo para olhar o mundo desde outras perspectivas: música, cinema, atualidades, tendências etc. Portanto, o educador, que no passado era fonte privilegiada de informação, deixou de sê-lo. Esse fator perde importância se a escola e o profissional da educação desenvolverem uma capacidade seletiva, destacando e organizando informações relevantes. Ademais, o papel da instituição não se resume a isso. Ela, prioritariamente, é espaço de formação, que agrega valores, além de saberes.

Um terceiro aspecto é a dificuldade de estabelecer nexos entre o currículo escolar e a expectativa profissional dos jovens e adolescentes. Eles conhecem , muitas vezes pela experiência familiar, a dificuldade de acesso a postos de trabalho bem remunerados, socialmente valorizados e/ou pelos quais sentem aptidão. Podem, inclusive, deduzir que a escola não funciona como fator de mobilidade social. Mas, ao mesmo tempo, dela dependem para construir perspectivas de inclusão no mundo do trabalho. As dificuldades da escola para dar as respostas esperadas diminui sua capacidade de atração e interfere no trabalho dos educadores que, mais uma vez, recorrem à formação em busca de ferramentas e de alternativas.

Recentemente, apresentamos ao Presidente da República a idéia do ano sabático, que consiste no retorno dos professores aos bancos da universidade a cada 6 anos. Na oportunidade, reconhecemos alguns passos que foram dados nesta gestão: o Profuncionário, com 17 estados envolvidos na profissionalização de 22 mil funcionários de escolas, o Proformação, o Pró-Infantil e o Pró-licenciatura, que atingem 40 000 professores, o Pró-letramento, que consiste na formação continuada de português e matemática e conta com 115 mil inscritos. Os números, todavia, são irrelevantes para este país continental. O que é positivo são os símbolos: de responsabilização da União, inclusive com a alteração da LDB, e de reconhecimento de que a formação é dever público, não somente individual.

Evidentemente, a formação inicial permanece sendo um desafio. A se cumprir o dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases, em 2007 os professores deverão buscar a licenciatura e não apenas a formação de magistério, hoje suficiente para o exercício na educação infantil e nos anos iniciais do fundamental. Onde buscá-la também é um problema, já que o acesso às universidades públicas é dificultado para a grande maioria, tanto pela localização, quanto pelo número de vagas. É sabido que os cursos de licenciatura, por serem mais baratos e exigirem menos estrutura acabaram proliferando em instituições privadas não universitárias, trazendo um duplo desafio: desarticulação com a pesquisa e distribuição irregular de oferta (regiões com excesso de formados em letras e escassez de formados em história e assim por diante). Portanto, é necessário um investimento nas universidades públicas, inclusive em cursos noturnos para quem já trabalha.

Tratando-se de educação profissional e tecnológica, a exigência com a formação dos educadores não muda de patamar qualitativo mas acresce elementos importantes. Ao lado dos referenciais teóricos e da abrangência do conteúdo científico, o profissional precisa desenvolver habilidades de pesquisa, de experimentação e de utilização de ferramentas da informática e da robótica. Necessita, também, compreender as relações e os nexos entre os processos econômicos e sociais que ocorrem no mundo, no país e na localidade. Não pode sucumbir às simplificações e aos determinismos que engessam as possibilidades criativas. Por isso, precisa ser um bom leitor: de livros, de etnias, de histórias, de geografias, de artes, de estética, de ética. Assim como a formação tem componentes individuais e coletivos, a educação exige esforços coordenados dos vários atores envolvidos no processo. Neste caso, é importante mencionar que a CNTE formulou o conceito de técnico em multimeios didáticos como uma das habilitações de funcionários de escola, conceito acolhido pelo MEC e transformado na Habilitação 21 pelo CNE (Conselho Nacional de Educação). Caberiam outros exemplos, mas este parece ser bastante elucidativo da busca de outras possibilidades para atingir novos - e antigos - objetivos.

Priorizar a qualidade da educação significa aportar recursos para elevar o custo-aluno e remunerar dignamente os educadores. Depois de muitos anos, foram recuperadas condições para a conquista do PSPN (Piso Salarial Profissional Nacional), pois as bases materiais podem ser dadas pelo Fundo de Educação Básica, o FUNDEB, em tramitação no Congresso Nacional. O Piso, combinado com Diretrizes Nacionais de Carreira, poderá estimular a juventude a assumir a profissão, além de corrigir uma injustiça histórica. Com salários compatíveis com a dignidade da função, os trabalhadores em educação poderão dedicar-se exclusivamente à profissão, atualizar-se, contribuir para qualificar o projeto político-pedagógico, corresponder melhor às expectativas e necessidades dos alunos.

Outra dimensão do papel do educador é seu compromisso ético, político e social. Sobre o primeiro, a Internacional da Educação - IE - aprovou em Congresso e, agora, está aperfeiçoando, um Código de Ética. Ele reflete sobre as relações que devem ser construídas no ambiente escolar, como étnicas, raciais, de respeito a diferenças, a crenças e culturas, de combate às discriminações, de apreço pelos valores da solidariedade e do companheirismo. Esta também é uma forma de resistir aos modelos individualizantes que se traduzem em propostas de avaliação de resultados, de meritocracia, de competição, não em práticas cotidianas de aperfeiçoamento profissional e crescimento humano. Sobre o compromisso político e social, é importante lembrar que a educação é, fundamentalmente, um ato político, como nos ensinou Paulo Freire. Se queremos que a educação, no caso, a profissional e tecnológica cumpra seus objetivos, temos que pensar para que projeto de sociedade estamos olhando: para a que acentua as desigualdades ou para a que busca a inclusão, para a que se orienta para o mercado ou a que identifica as tendências mas não deixa de refletir e, se possível, incidir sobre elas. Somos sujeitos formadores de opinião. Não deixemos essa responsabilidade somente para os meios de comunicação e para outros agentes sociais e políticos. Eles, afinal, chegaram onde estão, passando por nós.

Carmen Sylvia Vidigal Moraes
Professora da Universidade de São Paulo
Artigo publicado a pedido do autor.

"Gostaria de comentar alguns aspectos que considero relevantes relacionados às questões tratadas nesta Conferência, formação e a valorização dos professores, no que se refere à especificidade de docentes do ensino profissional e tecnológico.

Sabemos que a formação dos professores da educação profissional e tecnológica, de educadores e gestores permanece como problema central não resolvido. A leitura dos relatórios das Conferências Estaduais explicita a ênfase dada a essa questão e sua relação com outras, que deveriam garantir as condições e a qualidade do trabalho docente, do ensino profissional.

Nessa direção, lembro que, historicamente, no país, a formação dos professores de ensino profissional foi organizada no estado de São Paulo, em 1933, por meio do Código da Educação, na gestão de Fernando de Azevedo e, depois, de Lourenço Filho, no Serviço de Instrução Pública do Estado, quando o ensino profissional é elevado ao nível de ensino médio, com extensão complementar de dois anos para a formação do professor do ensino profissional técnico (uma espécie de curso normal técnico). Em seguida, nas Leis Orgânicas do Ensino Técnico, com Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde do governo Vargas, em 1942, que promove a elevação do ensino técnico a ensino médio no plano nacional, e onde estava prevista a formação de professores através de curso complementar especial.

Mas, essas duas propostas nasceram em projetos de organização do ensino médio marcados pela dualidade estrutural - administrativa e pedagógica, de um lado o ensino secundário, de formação geral, propedêutica, de outro, o ensino técnico, praticamente terminal, sem guardar continuidade com o ensino superior.

Hoje, como conquista dos movimentos sociais – de educadores e popular – conseguiu-se construir o consenso de que a universidade deve formar, nos cursos de licenciatura, os profissionais para as diferentes áreas de conhecimento da escola básica (conforme LDB, 1996). No entanto, em que pese a importância política dessa proposição/ medida, a proposta de formação dos professores do ensino profissional e tecnológico permanece ainda indefinida no que se refere às áreas específicas. Se a universidade deve encarregar-se da formação de professores das áreas de formação geral (ciências humanas, exatas e biológicas), a formação para as áreas específicas (mecânica, eletrotécnica/ elétrica) não é dada na Universidade. É preciso então providenciar a criação de Licenciaturas para capacitar esse tipo de profissional. O que implica, em primeiro lugar, a definição e regulamentação legal desses cursos, com a viabilidade administrativa e financeira de os CEFETs e FATECs virem a formar esses professores por meio dessas licenciaturas. Há, na

verdade, três problemas a resolver: definir os perfis dos profissionais, como formá-los e quem forma.

Cabe aqui, também, uma advertência: se os CEFETS e FATECs criarem licenciaturas em todas as áreas de conhecimento, inclusive naquelas que são atribuição da Universidade, estariam contribuindo para reafirmar a dualidade entre formação geral e formação profissional. É claro que o poder público e as universidades públicas devem ser conclamados a aumentar a oferta de cursos de licenciatura para a formação de professores habilitados, a criar áreas de formação que incluam a educação profissional técnica e tecnológica como objeto de análise, pesquisa e intervenção. É fato conhecido que, na maioria das instituições de ensino superior, o ensino profissional, o ensino técnico, continua a não ser valorizado na sua devida importância social, política e econômica. E isso, por diversos motivos – por preconceito, por ser considerado um tipo de ensino voltado para as aplicações práticas, desprovido dos objetivos da reflexão teórica, da produção do conhecimento, objetivos nobres atribuídos ao ensino tecnológico. Isto é, a técnica é vista em posição subalterna à ciência e à tecnologia, tal como o fazia Augusto Comte no século XIX. Ou, ainda, por um segundo pré-conceito – o de a escola profissional técnica ser vista como espaço de denegação, de relegação, de formação/sujeição dos trabalhadores aos interesses do capital, ou seja, de qualificação do trabalhador para o trabalho alienado. Tais concepções esquecem que a escola é apenas um momento no processo de produção da qualificação, e que a qualificação se define, se realiza na empresa, no âmbito da relação trabalho e capital. E mais, tal concepção reduz todo o conhecimento a ideologia, esquecendo a importância do saber na divisão social do trabalho. A educação profissional e tecnológica, incluindo a formação profissional inicial e continuada, tem sido, nas últimas décadas, objeto de economistas, principalmente daqueles que subordinam a escola aos interesses do mercado. São os economistas defensores da visão economicista da educação, os que vêem a educação/formação como técnica social propulsora da capacidade de trabalho, alavanca da produtividade. Tal visão, própria das abordagens econômicas marginalistas, como a Teoria do Capital Humano, foi desenvolvida nos anos 1940, entre outros, pelo norte- americano T.H. Schultz, da Escola de Chicago, tornando-se hegemônica com Milton Friedman a partir da década de 1960, compondo uma das vertentes do atual pensamento neoliberal.

Somente um parêntesis: o tratamento dado ao ensino técnico pelo decreto 2208/1997, no governo FHC, desescolarizando-o, assim como as dificuldades de se concretizar o ensino médio integrado hoje, depois da extinção do decreto 2208 pelo decreto 5154/2004, a resistência das escolas técnicas públicas estaduais e federais, e sua insistência em criar o ensino tecnológico em detrimento do técnico, não poderia ser atribuído a essa visão desqualificadora do técnico colocado em

oposição ao tecnológico de nível superior, como ensino desprovido dos objetivos da reflexão teórica e da produção de conhecimentos, atribuições exclusivas do tecnológico? Não estaríamos frente ao velho dualismo teoria e prática, ao rebaixamento do ensino técnico? Lembremos que a noção moderna de tecnologia surge com a produção manufatureira, com a incorporação da ciência como força produtiva do capital. Se a técnica refere-se ao trabalhador e suas ferramentas, a tecnologia refere-se às máquinas e seus operadores, como coloca bem o professor Ruy Gama (1986). Dessa maneira, é preciso lembrar os compromissos que estão na raiz da tecnologia moderna, seus vínculos históricos com a práxis produtiva. Isto coloca a questão da dupla racionalidade tecnológica – a racionalidade instrumental dos meios e a racionalidade dos fins, a racionalidade social, cuja interação é uma questão política.

A discussão da formação dos professores do ensino profissional e da natureza de suas atividades leva a outro tema, à necessidade de se formalizar a organização de um Sistema Nacional de Educação, para a integração efetiva de todos os níveis e modalidades de ensino, portadores de objetivos e meios comuns, e não mera justaposição administrativa de sistemas de ensino municipal, estadual e federal, como propõe a atual LDB, o que aliás constitui mais um motivo, entre outros, para a elaboração de uma nova LDB em consonância com o projeto político e pedagógico que se defende no governo atual (assim como a revisão imediata dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio e técnico). A constituição do Sistema Nacional de Educação pressupõe a superação da dualidade de sistemas e a integração do ensino profissional e tecnológico, assim como a integração da educação profissional inicial à escola básica.

Para concluir este ponto, a formação do professor tanto em termos de graduação, de pós-graduação como em termos de formação continuada, da capacitação em serviço, exige medidas legais, a regulamentação do poder público para que sejam criadas as condições de sua realização na rede pública e na rede privada. A questão da formação continuada dos docentes é imprescindível. Vejamos, hoje, as necessidades criadas com o desenvolvimento de programas relevantes como o PROEJA, programa integrado de educação profissional na modalidade EJA com a formação profissional inicial, nos CEFETs e ETEs, destinado aos 68 milhões de trabalhadores portadores de baixa escolaridade e qualificação profissional, criando canais para que realizem o ensino técnico de nível médio. É preciso, em primeiro lugar, que haja garantia de condições de ensino e da realização simultânea de programas para a capacitação docente, para a formação de professores que possam assumir o desafio de responder às novas necessidades de aprendizagem desse aluno trabalhador, jovem e adulto, de perfil tão diferenciado em relação aos alunos tradicionais das escolas técnicas (de faixa etária e segmentos sociais diferentes). É

preciso formar o professor para o desenvolvimento de metodologias adequadas ao ensino desses trabalhadores, portadores de um tipo de conhecimento adquirido na vida e no trabalho, que deve ser considerado e valorizado, e do qual é necessário partir para propiciar o desenvolvimento de outros patamares de conhecimento coletivo, do conhecimento teórico, científico. A contratação de novos professores, além das questões de cunho legal, administrativo, leva-nos à discussão primeira, a dos recursos para a ampliação dos quadros docentes, para a sua capacitação, e melhoria das condições de infra-estrutura do ensino, dos laboratórios e oficinas.

A questão dos recursos e infra-estrutura suscita, como problema, as atribuições do Sistema 'S', uma instituição financiada com recursos públicos e de gestão privada (5 bilhões de reais por ano, aproximadamente). Torna-se indispensável providenciar a gestão pública dessa instituição (participação paritária de trabalhadores), assim como a gestão pública de todos os fundos públicos destinados à educação profissional, e imediata abertura de suas agências para que os alunos das escolas públicas possam usufruir de seus laboratórios, maquinários, oficinas etc., enquanto alunos das escolas públicas. Cabe retomar agora a proposta de organização dos Centros Públicos de Educação e Formação Profissional, que nasceu no movimento popular e nos sindicatos de trabalhadores, sendo defendida pela CUT em suas resoluções de Congresso.

Outro parêntesis: não há dicotomia/diferença entre políticas sociais e políticas econômicas. É preciso resgatar as políticas sociais como políticas essencialmente econômicas, mas que como tal devem ser regidas não pela lógica do crescimento do setor produtivo da economia, mas pelas políticas de inserção ditadas pelos parâmetros dos direitos universais. É preciso desconstruir a idéia, que ainda persiste, de que políticas sociais são gastos, e gastos residuais, incompatíveis com a política econômica, isto é, com a estabilidade da economia (Cohn, 2004).

A questão da valorização do magistério também implica a regulamentação/definição da carreira dos professores da educação profissional e tecnológica na rede pública e privada de ensino, e na participação desses professores nos diferentes conselhos, instâncias de deliberação – internos, nas instituições de ensino, e no nível dos sistemas de ensino, nos conselhos municipais, estaduais de educação. E nos conselhos relacionados aos fundos /recursos públicos para a educação profissional – o Fundeb, o Fundep etc quando vierem a ser criados e regulamentados, etc. A participação e a intervenção no social, na elaboração, avaliação e fiscalização das políticas públicas faz parte do processo pedagógico de formação dos educadores, de sua educação política.

São estes os três aspectos que me dispus a enfatizar e que atualmente constituem questões cuja definição política é de urgência intransferível. O professor de escola pública tem, hoje, grande responsabilidade e atribuição social, nesse momento em que a educação profissional se transformou em uma espécie de braço longo da empresa. O IPEA lançou recentemente um livro, no qual um dos capítulos realiza análise diagnóstica do quadro educacional brasileiro, e foi - em uma opção no mínimo estranha - redigido por Cláudio Moura e Castro, a grande eminência parda das reformas da educação de FHC e "mago" do SENAI. O texto propõe que não se deve ampliar a universidade pública, e que a oferta de formação profissional continuada, da qualificação profissional, a grande quantidade de cursos desenvolvidos pelas empresas, ongs e outras instituições, "longe de ser uma massa caótica", constituem na verdade uma área que vai muito bem, obrigado, "um sistema regulado pelo mercado". Afirma, também, que a certificação profissional baseada em competências desenvolvida pelas empresas, "a certificação de pessoas", constitui exigência introduzida pelos ISOS 9000, 14000 etc. para garantir a qualidade da mão de obra, a competitividade, e deve abarcar rapidamente grande número de empresas, de todos os setores.

Imaginem o que essa regulação do mercado promove, sobre o que o autor silencia: uma maior segmentação e hierarquização do mercado de trabalho, reprodução e ampliação das desigualdades e da exclusão sociais. Imaginem, também, a importância da atuação do Estado na regulamentação da formação e da certificação profissional, o que começou a ser organizado a partir da ação integrada de alguns Ministérios, sobretudo, pelo MTE e MEC, por meio da construção negociada com os diferentes segmentos sociais representativos. E, nesse processo, as escolas públicas de educação profissional e tecnológica têm muito a contribuir.

Portanto, se temos o aluno como sujeito e objetivo do processo de ensino, a formação do cidadão (que inclui, sobretudo, a formação do profissional, do trabalhador, e não o atendimento exclusivo do mercado, da empresa), é preciso defender a universalização da educação básica, pública, gratuita, de qualidade, como direito de cidadania, obrigação do Estado. É preciso que o professor seja o agente na efetivação republicana dos direitos, que problematize, critique, reivindique, pressione o Estado e resista à ofensiva do capital, do mercado, no campo educacional. Para isso, para atuar na defesa dos seus próprios interesses, da escola pública, de seus alunos e da população brasileira, ele tem de estar preparado teórica e politicamente por meio de uma formação consistente, além do direito às condições de ensino e trabalho adequadas."

Referências Bibliográficas

Cohn, Amélia (2004). O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: Novaes, R. e Vannuchi, Paulo (orgs.). *Juventude e Sociedade. Trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, p. 160-179.

Gama, Ruy (1986). *A Tecnologia e o Trabalho na História*. São Paulo: Nobel/ Edusp.

IPEA (2006). *Brasil: o estado de uma nação*. Brasília: IPEA.

Maria Ciavatta
Professora da Universidade Federal Fluminense
Artigo publicado a pedido do autor.

A Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos[3]

Introdução

A formação de professores tem uma tradição de estudos baseados no indivíduo, na pessoa do professor ou no profissional da educação. "Nunca olhamos para uma só coisa de cada vez; estamos sempre a ver a relação entre as coisas e nós próprios". Assim, o sociólogo J.Berger (1987) explicita a forma como o ser humano existe e produz sua existência no mundo mas, geralmente, não se reconhece como tal, imbuído que está das ideologias individualistas e competitivas de vários fundamentalismos (religioso, filosófico, econômico, político).

É esse olhar em relação com o outro, na profissão *professor,* que queremos desenvolver aqui. E tanto mais na educação profissional e tecnológica.Um olhar relacionado ao mundo e, principalmente, aos alunos, aos educandos que justificam nossa inserção social como professores. A hegemonia do capital, no campo da economia e da cultura, tem um apelo enraizado na produção material e na circulação de bens para a sobrevivência. Estamos imersos no mundo da técnica , das tecnologias para a satisfação das necessidades básicas ou para o consumismo que alimenta o individualismo e a competição entre os seres humanos. Pensar por si, defender seus próprios interesses.

O mundo de hoje perdeu a simplicidade da compreensão pelo aparente. Vivemos cercados de objetos complexos, desde o outrora simples rádio de ondas curtas e longas, até celulares, máquinas digitais, televisores, computadores, ipods, web 2.0 etc. Nossos alunos chegam à escola não tendo livros, mas conhecendo mais as novas tecnologias que muitos de nós, professores.

O ensino médio, no Brasil, tributário de uma sociedade de classes, de herança escravista e preconceituosa contra o trabalho manual, é solicitado a preparar a todos para os exames de acesso à universidade. Por sinal, único caminho de mobilidade social para os que pertencem aos setores desfavorecidos e sonham "chegar

3 Este texto foi preparado para "Educação Superior em Debate – Simpósio Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica", MEC/SETEC, Brasília, 26 a 28 de setembro de 2006, e serviu de base à apresentação no Painel "Formação e Valorização dos Profissionais de Educação Profissional e Tecnológica" durante a 1ª. Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, MEC/SETEP, Brasília, 5 a 8 de novembro de 2006.

lá"[4]. Os meios televisivos aperfeiçoam-se em vender a ilusão da identidade superior pautada no consumo.

Qual o papel dos professores diante de uma população onde predominam os analfabetos funcionais, os trabalhadores de baixa escolaridade, a ânsia de ter um título de educação superior a qualquer preço?

Queremos mudar o ângulo de visão e ter como ponto de partida o professor não apenas como ser humano individual, mas como um ser social, como um ser em relação, que produz seus meios de vida junto com os demais, que se beneficia do conhecimento secularmente acumulado pela humanidade. Consciente ou não desse lado de si mesmo, o professor se forma no ato de ver e de ser visto, de conhecer e ser conhecido, de reconhecer e ser reconhecido, no ato de viver e de educar-se para educar outros seres humanos.

Essa questão parece óbvia, trivial. Mas não é se a confrontarmos com a cultura de nosso tempo. A cultura filosófica, religiosa e econômica onde nos movemos no mundo ocidental é a cultura do indivíduo e do individualismo, Também não é óbvia nem trivial, se entendermos a formação como produto da sociabilidade que desenvolvemos no ato de educar. Essa mudança de ângulo de visão nos obriga a pensar em quem são nossos alunos, como eles aprendem ou não aprendem, rejeitam o que ensinamos, qual é o contexto de vida dos alunos e de nossas vidas, de nossas escolas, do sistema educacional onde atuamos. O fato de nosso tema de reflexão ser a formação de professores para a educação profissional e tecnológica não elide essas considerações, apenas exige que estejamos atentos à especificidade dessa formação. O fato de ser uma questão que compreende a perspectiva histórica e os desafios contemporâneos fortalece a exigência de pensar o contexto onde essa formação se realiza.

Dividimos nossa breve exposição em três tópicos: considerando que o professor se faz professor na relação com o aluno, o primeiro tema que responde a esse vir-a-ser profissional são os fins da educação do aluno cujas necessidades deve pautar a nossa formação. Segundo, como professores, somos vinculados a instituições, devemos pois pensar nas bases e diretrizes da educação na sua historicidade que é o nosso espaço de trabalho. Em terceiro lugar, devemos pensar nos desafios dessa educação que se refere ao mundo do trabalho e de suas contradições. São desafios que se expressam nos conteúdos, nas novas tecnologias, nas formas de tratar a realidade desses conteúdos, de conviver com as novas tecnologias e na forma de organizar e conduzir os processos de ensino e aprendizagem, o que faremos

4 Expressão corrente no tempo do "milagre econômico", durante a Ditadura dos anos 1960 e 1970.

neste texto através da proposta de formação integrada entre a educação geral e a formação específica.[5]

1. Fins da educação profissional e tecnológica

Não tratamos aqui dos fins da educação definidos formalmente, como nos antigos manuais pedagógicos. Queremos pensar sobre os fins da educação em função daqueles a quem a educação se destina. Neste sentido, cabe perguntar, quem são nossos alunos em potencial? São os jovens e, também, adultos com escolaridade incompleta ou em busca de formação para o trabalho. Dados do INEP/MEC nos dizem que menos da metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos está cursando o ensino médio, apenas cerca de 50% chega a concluí-lo e 60% estão em cursos noturnos, o que indica que estão fora da idade prevista para a escolaridade média diurna ou trabalham durante o dia. No campo, a situação é ainda mais crítica, pouco mais de um quinto dos jovens na faixa de 15 a 17 anos está freqüentando o ensino médio, além das diferenças entre as regiões (apud Movimento, 2006, p. 1).

Esses são dados graves sobre o contexto da educação no país. Devemos educar toda a população ou concentrar-nos nos mais capazes? Se, democraticamente, optarmos por educar toda população jovem que tipo de educação lhes devemos dar? Tratando-se de educação profissional e tecnológica, ela deve ser articulada ao ensino médio, que daria os fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais das profissões e das tecnologias, ou deve ser operacional para atender às demandas do mercado de trabalho?

Se optarmos por atender às chamadas demandas do mercado de trabalho, em grande parte, estaremos elidindo o fato gritante do desemprego. O Atlas da exclusão social no Brasil (Pochmann e Amorim, 2003) informa que é diminuta a participação de assalariados em ocupações formais no total da população em idade ativa, em 36,1% das cidades do Brasil, e apenas 10,3% dos municípios contam com uma estrutura ocupacional de base assalariada formal (p. 24).

5 Este tema tem por base o trabalho que resultou do estágio de pesquisa em institutos técnicos da Regione Emilia-Romagna, Itália, no período maio e junho de 2006 (Ciavatta, 2006) e é parte do Projeto de Pesquisa "Memória e temporalidades da formação do cidadão produtivo emancipado: Do ensino médio técnico à educação integrada profissional e tecnológica", desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. (Bolsa de Produtividade CNPq FAPERJ). Agradecemos a oportunidade de discussão de muitas destas idéias com professores, coordenadores e gestores do MEC, dos Cefets e de escolas técnicas estaduais em diferentes oportunidades, do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, assim como em seminários com os colegas professores, graduandos e pós-graduandos dos Projetos de Pesquisa Integrados UERJ, UFF e EPSJV-Fiocruz no decorrer de 2006 e 2007.

A crise econômica deflagrada nos anos 1970 só foi melhor compreendida nos países em desenvolvimento, nos anos 1980. As tentativas de encaminhamento de solução para essa crise de acumulação foram alimentadas pela ideologia neoliberal e ganharam visibilidade através das transformações ocorridas no mundo da produção. Expressaram-se na reestruturação produtiva, na introdução de novas tecnologias, nas novas formas de organização do trabalho, na redução de custos, no acirramento da competição entre as empresas, principalmente as grandes multinacionais, na política guiada pelos organismos internacionais de redução do papel do Estado, no desemprego estrutural e no empobrecimento de grandes massas da população em todo mundo. A formação de mão-de-obra adequada às novas necessidades empresariais fez-se sentir nas mudanças ocorridas nos sistemas de formação profissional em todos os países (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

O que estão fazendo os países ricos do núcleo do capitalismo central (Arrighi, 1998) diante das rápidas transformações da esfera produtiva e do mercado de trabalho? Primeiro, elevando a escolaridade obrigatória de nível médio até os 18 anos. Segundo, dando a essa educação elementos de formação científico-tecnológica que capacite jovens e adultos desempregados a inserir-se ou reinserir-se em um mundo que visualiza como futuro a *sociedade do conhecimento*.

O que faz um pais periférico, dependente dos países centrais como o Brasil, onde setores de alta tecnologia e pessoal altamente preparado convivem com setores tradicionais e populações semi-analfabetas? Somos um país onde cerca de metade da população economicamente ativa tem menos de oito anos de escolaridade, onde perto de 60% está no mercado informal profundamente heterogêneo, onde predominam os mais pobres e desamparados de qualquer proteção social.

Se os fins da educação não são aforismos abstratos, mas imposições de formar para a sobrevivência e a luta para a defesa dos direitos de cidadania, a formação dos professores de educação profissional e tecnológica reveste-se de uma importância crucial para o desenvolvimento social e cultural do país que inclua toda a população. Significa, em termos breves, que os tipos de formação restrita, funcional a postos de trabalho – que desaparecem – ou funcional a atividades que beneficiam apenas a produção econômica, são igualmente incompatíveis com as necessidades de nossos alunos, em potencial, toda a população jovem e adulta carente de escolaridade.

Em uma sociedade como a brasileira, que se formou, inicialmente, pelo trabalho colonizado, subalterno, depois, pelo trabalho escravo e, ainda no século XXI, mantém ambas as condições em bolsões de miséria, é preciso reverter a regulação da sociedade pelo mercado, pelo consumismo. Significa que preservar os valores

da vida humana e de sua dignidade, contextualizada nas dificuldades do presente, deve se constituir nos fins da educação para a qual devem ser formados os professores.

2. Bases e diretrizes para a formação de professores de educação profissional e tecnológica

Da antiga tradição livresca do país herdamos as diretrizes que freqüentemente se sobrepõem às bases, não para instituir os fins da educação, identificar necessidades e buscar as bases humanas e materiais, mas desenvolver um ideário educacional que não tem condições práticas de realização. Talvez o maior exemplo dessa ideologização frustrante de uma diretriz normativa tenha sido a profissionalização obrigatória (Lei n. 5.692.71), que em grande parte das instituições públicas de ensino não se viabilizou na prática por falta de instalações e equipamentos – ficou um "faz-de-conta". Omitir as bases significa também estabelecer lacunas sobre o que determina dialeticamente o mundo em que vivemos, a superexploração do trabalho e a sociedade com grandes desigualdades sociais que somos.

Com isso queremos afirmar que a formação de professores de educação profissional e tecnológica, assim como dos alunos, passa pela compreensão dos limites socioeconômicos do país, mas não prescinde da disponibilidade de recursos materiais e humanos que permitam realizar os fins da educação. Regulamentação do trabalho, garantia dos direitos, salários compatíveis com as exigências da profissão e da vida pessoal, tempo remunerado para estudo e renovação das atividades didáticas, laboratórios e oficinas.

Uma questão crítica para a escola, hoje, é a velocidade das mudanças tecnológicas no mundo do trabalho. É tarefa impossível para as escolas renovarem seus equipamentos à semelhança das empresas. As instituições escolares não reproduzem seus recursos através da força de trabalho e não acumulam capital para novos investimentos produtivos, como fazem as empresas de produção e de serviços. Por isso, contrariando a lógica da educação e confundindo-a com a lógica da produção (Ciavatta, 2006), alguns argumentam que a escola deve somente dar formação geral.

Como essa opção contraria toda a tradição da formação profissional de base escolar, oferece-se aos jovens estudantes uma formação aligeirada, cursos inconsistentes do ponto de vista profissional e tecnológico porque não fundamentam as operações práticas com uma visão social e uma base científica adequadas. Neste ponto coloca-se uma questão de método, a relação parte e todo, a relação entre o

objeto singular e o conceito geral que lhe dá significado na particularidade histórica que o caracteriza; os conhecimentos e técnicas básicos e os complementares ou variáveis no tempo e no espaço da própria construção do conhecimento.

No sentido de alargar a expressão do que entendemos por diretrizes, além da legislação pertinente e das bases materiais e humanas adequadas, queremos trazer uma reflexão sobre a questão curricular e das competências, questões que são, basicamente, interpretadas segundo a formação e os vieses técnico-profissionais dos professores.

Dentro de uma visão simplificada, a organização curricular foi, durante muito tempo, uma questão de distribuição de carga horária de disciplinas. Isso não quer dizer que a educação organizada segundo essa concepção curricular se reduzisse a esse aspecto operacional. A questão epistemológica sempre esteve presente, mas obscurecida pelos objetivos práticos da organização escolar. No entanto, nas últimas décadas, ficaram mais agudas as interrogações sobre o significado do currículo, sobre o que ensinar e como ensinar, sobre o papel das disciplinas, sobre o que se convencionou de chamar de currículo oculto.

É consenso hoje que conteúdo e forma são aspectos indissociáveis, que é preciso compreender as disciplinas no processo histórico da construção e da apropriação dos conhecimentos no contexto dos países e de seu estágio no desenvolvimento dos sistemas de ensino. Tomemos, por exemplo, hoje, a introdução da informática e do inglês que, em geral, é curso de formação profissional nas escolas públicas em nosso país, mas é disciplina curricular em países desenvolvidos, como a Itália. Significa que, do ponto de vista dos fins da educação, esses conhecimentos ocupam lugares diferentes no conjunto das disciplinas, de acordo com a concepção do que é educar hoje e de acordo com os recursos disponíveis.

Na última década vimos ampliarem-se os estudos sobre o que acontecia no interior das escolas e sobre o significado dos conteúdos, carga horária, metodologias das diferentes disciplinas e seus diferentes impactos na educação. Em outros estudos emergiu a questão política do currículo, vista como "o exercício da dominação" coerente com a lógica do mercado do mundo capitalista e a "educação como um empreendimento ético, de resistência e luta" (Apple, 2005; Garcia, 2005, p. 13).

Consideramos o currículo como um problema de fins e de objetivos da educação. O Brasil que é, historicamente, uma sociedade dual, com marcantes diferenças entre as classes trabalhadoras subalternas e as elites dirigentes, organizou seus sistemas de ensino estabelecendo divisão e hierarquia entre as disciplinas e téc-

nicas que preparam para o trabalho e as que formam segundo a cultura geral das humanidades, da filosofia e das letras.

O predomínio da ideologia dos valores de mercado da produção capitalista na educação introduziu uma nova divisão, separando as humanidades das ciências e das tecnologias, hierarquizando as últimas, ora como alto desenvolvimento científico e tecnológico, ora como necessidade estrita de operação nas empresas de indústria e serviços. Essa concepção enviesada pelos interesses produtivos conduziu, freqüentemente, os professores ao exercício do pragmatismo onde educar é preparar para o trabalho segundo as necessidades do mercado de trabalho, supondo-se que haveria empregos para todos. O mito da empregabilidade, a "promessa emancipadora" da sociedade moderna industrial, há mais de uma década, está sendo desmentido pela introdução de alta tecnologia com base na informática, na microeletrônica e pela nova organização do trabalho.

Aos professores, tradicionalmente privados de autonomia, saturados de tarefas e oprimidos pelos horários, destituídos de reconhecimento, de condições de trabalho e de remuneração adequadas ao exercício da profissão, oferecem-se "os limites de um currículo dualista e fragmentado em disciplinas, desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos". A estas prescrições veio somar-se, na última década, a pedagogia das competências, em contexto bastante autoritário pelo caráter impositivo de sua utilização (Ramos, 2005, p. 107).

Não vamos nos deter nas matrizes das competências, que trouxeram uma dificuldade adicional à compreensão e à organização curricular nas escolas. Destacamos apenas que elas têm por base modelos epistemológicos, formas de construir a verdade sobre o que é e o que deve ser a vida humana e a qualificação para o trabalho. Sua referência é o modo de produção capitalista e suas ideologias, que em termos de currículo tem produzido, periodicamente, novas matrizes de organização do conhecimento: a matriz condutivista-behaviorista, a matriz funcionalista, a matriz construtivista (Ramos 2001).

Com o sentido de resistência à educação adaptativa, a matriz crítico-emancipatória tem seus fundamentos no pensamento crítico e dialético e "pretende não só ressignificar a noção de competência, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores, mas apontar princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de educação profissional ampliada" (Deluiz, 2001, apud Ramos, 2003, p. 95).

Esta concepção de competências e de currículo, que está em processo de discussão e disputa na educação brasileira, defende que a organização curricular deve ter em conta que (i) a realidade é uma totalidade onde estão presentes os aspectos econômicos, políticos, históricos, culturais, científicos, técnico-operacionais, ambientais; (ii) que o ser humano atua sobre a natureza e sobre a sociedade a que pertence em situação social e não apenas individual; (iii) é nesse processo que ocorre a objetivação de bens, produtos e serviços e a subjetivação do próprio produtor; (iv) que a aprendizagem significativa supõe que os conteúdos devem ser contextualizados, e a realidade deve ser pensada criticamente além do senso comum; (v) que a simples opção metodológica não dá conta de todas as implicações históricas e epistemológicas do conhecimento secularmente acumulado pela humanidade; (vi) que na educação ocorre um processo contínuo de apropriação, objetivação e subjetivação dos conteúdos disciplinares em relação íntima com os métodos e processos utilizados.[6] Em síntese, trata-se de alcançar uma outra qualidade da educação, que se inicia pela formação e adesão do professor.

3. Perspectiva histórica e desafios contemporâneos

A formação profissional no Brasil nasceu primeiro de uma visão moralista do trabalho e assistencialista da educação de órfãos e desamparados no início do século XX com o Decreto n. 7.566/1909 do Presidente Nilo Peçanha, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices nos estados da Federação.[7] O segundo momento, que marca seu caráter de ensino industrial, foi a criação do SENAI, dirigido pela Confederação Nacional da Indústria, através do Decreto-lei n. 4.048 de 22 de janeiro de 1942; e a Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-lei n. 4.073 de 30 de janeiro de 1942, que veio unificar a organização do ensino profissional em todo o país, definir suas bases pedagógicas e as normas gerais de funcionamento das escolas (Fonseca, 1986, 2º. Vol., p. 9).

Todo este segundo momento foi precedido pelo trabalho de engenheiros ligados às estradas de ferro, a exemplo de José Joaquim da Silva Freire, Roberto Mange, Ítalo Bologna, que "organizaram os trabalhos de formação de artífices para os serviços ferroviários", desde 1906 na Estrada de Ferro Central do Brasil

6 Esta tentativa de caracterização do que seria uma proposta de educação básica e profissional ampliada teve por base Ramos, 2003, p. 96.

7 "Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (...)"(Fonseca, op. cit., 1º. Vol., p. 177).

e, no decorrer dos anos 1920-1930, em um movimento que se espalhou pelas estradas de ferro de todo o país e teve um importante centro de formação em São Paulo, com a Escola de Aprendizes Artífices da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, posteriormente Centro de Ensino e Seleção Profissional (Fonseca, op. cit., 2º. Vol., p. 213-238).

Do ponto de vista da formação profissional e tecnológica como uma totalidade social, que aqui queremos discutir, além do reconhecimento do trabalho pioneiro desses engenheiros da indústria, importa reconhecer que essa formação teve sua inspiração e sua orientação político-pedagógica nas necessidades da indústria. Nos anos subseqüentes, até a atualidade, pela especificidade técnica dessa formação, pelo caráter hegemônico da presença dos industriais (Rodrigues, 1998) e pela ausência de um projeto educacional que articulasse a cultura da escola com a cultura do trabalho, prevalecem na educação profissional e tecnológica os objetivos operacionais de preparação para o mercado de trabalho.

O exemplo mais recentes desse processo é a separação entre o ensino médio e a educação profissional através do Decreto n. 2.208/97 e sua vinculação à pedagogia das competências apropriada pelo pragmatismo da lógica do mercado, fragmentada em função das necessidades empresariais, restringindo-se à formação para o trabalho simples, ao adestramento ou à conformação disciplinar para o trabalho flexível, a cooperação, a aceitação agradecida do "welfare empresarial" expresso em cafés da manhã com as chefias, confidenciamento das práticas do trabalho, subsídios para a educação dos filhos, planos de saúde, o distanciamento da organização sindical, confinamento ideológico às necessidades e valores do mercado expressos em "vestir a camisa da empresa", pertencer à "família da fábrica".

A formação do cidadão produtivo emancipado – Esse quadro legal e institucional, que reduz a educação a uma parte apenas do que deve ser a formação humana, representa um desafio à formação dos professores da educação profissional e tecnológica, habituados por formação e por prática docente aos valores de mercado. A alternativa legal de reversão desse quadro é o Decreto n. 5.154/2004, cuja aplicação depende de uma decisão das instituições, através de seus gestores e professores, que podem optar por articular o ensino médio e a educação profissional, técnica e tecnológica, em moldes diferentes do que existia tradicionalmente nos CEFETs. Nosso objetivo aqui é refletir sobre o potencial dessa abertura da lei e sobre o duplo caráter da formação, a produtividade e a emancipação.[8]

8 Para uma exposição aprofundada do tema, ver Frigotto e Ciavatta, 2006.

A luta da classe trabalhadora e de seus intelectuais ao longo de dois séculos do capitalismo foi buscar, sistematicamente, não só desmascarar o falseamento das noções de produtividade e de trabalhador produtivo, mas lograr conquistas importantes em termos de regulamentação do capital e de frear a superexploração do trabalho. A regulamentação da jornada de trabalho é, sem dúvida, uma de suas conquistas fundamentais.

É compreensível que, no contexto da desregulamentação do capital, na nova (des)ordem mundial sob a égide da ideologia neoliberal, a vulgata da produtividade, das competências, volte com grande peso. Cabe um sistemático embate para explicitar o significado deste novo senso comum. No sentido absoluto de produção de bens, valores de uso ou de serviços, tanto no plano material como imaterial, toda atividade humana produz algo e, neste sentido, é produtiva. Vemos também que, variando os meios utilizados, a tecnologia etc., qualquer atividade pode ter maior ou menor produtividade. A maior produtividade decorre de obter, em um menor ou igual tempo e espaço de trabalho, mais produtos e de melhor qualidade. Improdutivo, seria, então, aquele que vive do ócio e não faz coisa alguma. Ou que, em relação aos produtivos, produz menos.

Mas, no contexto da superexploração do trabalho (jornada extensa, baixos salários etc.), a produtividade se define por padrões sempre mais exigentes de aumento quantitativo da produção com menos custos, o que resulta em uma margem sempre maior do valor da produção apropriado pelo dono do capital. No senso comum e dentro da vulgata neoliberal, hoje, trabalho e trabalhador produtivos estão profundamente permeados pela idéia de que é aquele que faz, produz mais rapidamente, aquele que tem qualidade ou que é mais competente.

Nesse contexto, o que significa formar um cidadão produtivo emancipado? Entendemos que a educação deve ser, obrigatoriamente, emancipatória. Um currículo crítico-emancipatório deve proporcionar aos jovens estudantes uma leitura ampliada do mundo e uma preparação intelectual e profissional para atuar e obter meios de vida, mesmo em um mundo onde crescem o desemprego, a desregulamentação das relações de trabalho, o empobrecimento generalizado de grandes massas da população.

O sentido etimológico do termo latino *emancipare* tem o mesmo sentido em português. Não há ambigüidade em seu sentido estrito: emancipar é tornar livre, libertar ou libertar-se, tornar ou tornar-se independente, dar liberdade ou libertar-se do jugo, da escravidão, da tutela de outro ou do pátrio poder. A ambigüidade está no sentido político ou histórico em que a libertação ocorre, nas condições da liberdade a que tem direito. Um exemplo recorrente é a libertação dos escravos no

Brasil, que foi jurídica, nos termos da lei e, na prática, historicamente, foi o abandono dos escravos à sua própria condição, no geral, de iletrados e desprovidos dos recursos materiais e de cultura política e educacional para assumir a própria liberdade. A evidência histórica é que eles, dificilmente, foram sujeitos protagonistas de sua liberdade e, sim, foram sujeitados a novas opressões. A emancipação, nesse sentido, supõe que o ser humano seja sujeito "artífice de seu próprio agir".

A educadora Graziela Frigerio (2006), falando a professores sobre as adversidades educacionais deixadas pelas políticas neoliberais em seu país, refere-se a emancipação e conhecimento no sentido de que "Emancipar-se também implica um modo de conhecer. Conhecer com outros". Construir um mundo onde seja possível pensar como sujeitos, resistir às políticas de exclusão. Tornar-se um cidadão de direitos e lutar por eles.

No pensamento marxiano, o conceito de cidadania tem uma complexidade maior e está ligado ao coletivo ao qual o homem pertence: "Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em *ser genérico*, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas "próprias forças" como forças *sociais* e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (Marx, 1991, p:52, grifos do autor).

A integração possível entre o ensino médio e a educação profissional - O ponto de vista teórico-metodológico dos processos educacionais, a área trabalho e educação tem como eixo teórico norteador a crítica à economia política que conduz a uma visão histórica da relação entre o mundo do trabalho e os fenômenos educacionais, buscando-se compreender e reconstruir ao nível do discurso as diferentes mediações sociais constitutivas dessa relação.

Tanto o trabalho quanto a educação ocorrem em uma dupla perspectiva. O trabalho tem um sentido ontológico, de atividade criativa e fundamental da vida humana; e tem formas históricas, socialmente produzidas, particularmente, no espaço das relações capitalistas (Lukács, 1978). A educação tem seu sentido fundamental como formação humana e humanizadora, com base em valores e em práticas ética e culturalmente elevados; e também ocorre em formas pragmáticas a serviço de interesses e valores do mercado, da produção capitalista, nem sempre convergentes com o seu sentido fundamental (Frigotto e Ciavatta, 2001).

No contexto da discussão e da implementação do ensino médio e da educação profissional no Brasil, essa distinção do trabalho como princípio educativo é

fundamental para tentar superar o dualismo tanto nas relações docentes, como na organização curricular e nas relações com as empresas. É com esta perspectiva teórica que apresentaremos a experiência de formação integrada, não como objeto de cópia, mas de reflexão.

Antes de iniciarmos o relato da experiência, que observamos na Região Emilia-Romagna, na Itália, no início do ano que findou, cabe situar alguns aspectos dos estudos comparados[9] para que ela não se apresente como mais um modelo a ser seguido, mas como um elemento de reflexão para atuar sobre nossa realidade. O primeiro deles é a questão conceitual e metodológica dos trabalhos comparativos onde comparar não é copiar.

Os estudos comparados em educação, no Brasil e na América Latina, têm uma tradição de grandes *surveys* quantitativos, buscando a comparação pelo destaque às descrições quantitativas permitida pela homogeneização operada nos dados estatísticos. Esse tratamento é útil para se avaliar a qualidade, o significado da quantidade, mas não responde tendo em vista o contexto, nem dá as razões do comportamento dos fenômenos.

Em trabalho anterior sobre estudos comparados, chamamos atenção para o significado da comparação nos processos de conhecimento dos indivíduos e das sociedades: "Fazer analogias, comparar são processos inerentes à consciência e à vida humana. Da mesma forma, procurar conhecer as diferentes soluções que outros países e outros povos dão aos seus problemas, às suas instituições, como na caso da educação, sempre foi um meio de desenvolvimento e de enriquecimento. Mas, para fazer comparações, além da dificuldade de entender as diferentes línguas e seus complexos significados, há o problema do conhecimento e da interpretação de sua história e de sua cultura. No mundo atual, pelos recursos dos meios de comunicação e pelos problemas postos, primeiro, pela internacionalização e, depois, pela globalização da economia, pelas relações desiguais entre os países, pelo aumento da pobreza e a necessidade de imigrar, de encontrar trabalho e meios de vida em alguma parte, a questão do outro e das relações interculturais passam a ter um lugar central nas ciências sociais, nos projetos de solidariedade e cooperação. Sob estas relações estão sempre as situações de analogia e de comparação" (Ciavatta, 2000, p.198).

O segundo aspecto a destacar são as diferenças socioeconômicas e educacionais entre o Brasil e a Itália. Diferente do Brasil, apesar das dificuldades que o país atravessa hoje, a Itália é um país do centro hegemônico do capital, com uma

9 Parte desta seção consta de Ciavatta, 2006.

tradição secular nas humanidades, ciências e tecnologias. No campo educacional, é um país que universalizou a educação fundamental e média pública, gratuita e de qualidade, obrigatória para toda a população. A obrigatoriedade escolar vai até os 18 anos, término do ensino médio. Para se integrar na União Européia como "sociedade do conhecimento" é necessário melhorar a qualidade da educação, torná-la mais viva e motivadora para os jovens de hoje, reduzindo e prevenindo o abandono escolar. Um problema adicional são os jovens imigrantes, que têm direito à escolaridade regular mas têm lacunas na língua, na cultura local e, muitas vezes, necessidade de trabalhar.

Um terceiro elemento nessa comparação é a relação cultura escolar versus cultura do trabalho. O movimento da formação integrada tem o argumento de que a escola média italiana – os liceus – é uma escola abstrata, literária, com ênfase nas humanidades, alheia à prática e às exigências do mundo do trabalho. Neste caso, é possível dizer que nós perseguimos o caminho quase inverso, isto é, fazer a educação profissional ser permeada da cultura geral, dos fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais presentes no ensino médio que prepara para o ensino superior. Na verdade, não estamos alheios à necessidade da inclusão da prática na cultura geral que fundamenta o ensino médio, mas a lacuna maior de nossa educação e a carência de educação básica (fundamental e média) para todos os jovens e a sociedade dual que se reproduz também na dualidade, formação geral/formação para o trabalho, nos sistemas de ensino.

"**Conhecer para saber fazer**" - Não apenas conhecer por conhecer, ou fazer por fazer, é a palavra de ordem dessa experiência que inicia o seu quarto ano de existência, tendo sido um dedicado à preparação (2003) e três dedicados à implantação do projeto e avaliação dos resultados (2004/2005 e 2005/2006, sendo o último em processo, 2006/2007). Na Conferência de Abertura de um seminário de apresentação da avaliação dos percursos integrados no período 2005/2006[10], a Secretária de Educação de Região Emilia-Romagna, na época, Dra. Maringela Bastico, falou sobre "*A inovação dos processos de aprendizagem e dos sistemas de educação e de formação profissional como idéia e prática de uma reforma 'a partir de baixo'*". Diferente de reformas anteriores, realizadas a partir de uma lei, do poder central, esta reforma buscou envolver as escolas e os professores interessados na alternativa da formação integrada.

O projeto visa à formação dos jovens como pessoas e o desenvolvimento do gosto pelo ato de aprender, para aumentar a escolarização e prevenir o abandono

10 Seminário "Conoscere per saper fare. La valutazione degli apprendimenti nell'integrazione tra istruzione e formazione. Bologna, 11 maggio 2006.

escolar. Responsável principal por essa iniciativa, enfatizou a transformação dos procedimentos didáticos e metodológicos no sentido da integração entre cultura escolar e cultura do trabalho, das disciplinas teóricas e práticas, dos docentes de educação geral e de formação profissional em co-presença nas aulas e de outros aspectos definidos em nível nacional, como a escolaridade obrigatória, e outros em nível regional ou provincial, como os cursos de formação profissional, técnica e tecnológica de acordo com as especificidades da produção econômica local.

Os materiais a que tivemos acesso são muito singelos no que concerne à teorização sobre currículo, não se detêm sobre esse tema. No entanto, seu desenvolvimento nas escolas é apresentado com alto grau de sofisticação no processo de ensino e aprendizagem das diversas disciplinas de formação geral e de formação específica presentes na organização curricular.

Quanto às competências, estas são parte do discurso educacional convergente com uma concepção crítico-emancipatória de currículo, não perdendo de vista as necessidades de inserção cidadã e no mercado de trabalho. Os documentos não explicitam a matriz teórica desse conceito. No entanto, no tratamento dos percursos de formação integrada, há uma ênfase na importância do conhecimento teórico e, também, do saber prático nos estudos e no trabalho.

Diferente do que ocorre no Brasil, onde o tema foi apropriado pelo pragmatismo da lógica do mercado e introduziu notável ruído na discussão sobre a qualificação dos trabalhadores, na Itália o tema é traduzido para o amplo espectro de capacidades e habilidades gerais e específicas para as quais deve-se preparar o educando.

Como vimos, no Brasil, a história da educação profissional evidencia marcante presença dos empresários na definição das políticas e dos métodos de ensino com ênfase na técnica, no domínio de tecnologias tendo em vista a preparação para o trabalho, principalmente, na indústria e no comércio. O Sistema S, é um exemplo poderoso dessa concepção, e a rede dos CEFETs e das escolas técnicas federais têm essa questão como basilar, embora com os conteúdos da educação geral científico-tecnológica. A implantação do Decreto n. 2.208/97 radicalizou essa ambigüidade, separando o ensino médio geral da educação profissional, segmentando o currículo anterior, orientando-o para a aquisição de competências funcionais ao mercado.

Objetivos de aprendizagem dos percursos integrados - Pirazzini (2006), seguindo a concepção de Jacques Delors para a União Européia, ao escrever sobre os percursos de formação integrada destaca o século XXI como o século do conhecimento. A educação deve ser "um bem irrenunciável, bem imaterial do qual

nenhuma nação pode abrir mão". A educação que deve se prolongar durante toda a vida. Para isso, é necessário que se adquiram "competências alfabéticas" que dêem a cada um a capacidade de auto-aprendizagem. E a escola deve abrir mão do ensino prevalentemente teórico, abstrato, impessoal e ser capaz de inovar para alcançar uma outra qualidade na educação (p. 7-15)[11].

Detalhe importante para nossa reflexão é a presença no currículo do ensino médio de Economia, Direito e Trabalho. Seus conteúdos são de uma análise socioeconômica e política do país e dos direitos do trabalho. Consideramos que a inclusão desta disciplina, que tem um recorte interdisciplinar, preencheria uma lacuna na educação brasileira, que é a formação para os direitos de cidadania.

Uma das primeiras iniciativas tomadas por algumas províncias do norte do país foi "identificar modelos de inovação didática, metodológica e organizativa, envolvendo educação regular e formação profissional, respeitando e valorizando o papel das instituições escolares autônomas e o papel das estruturas formativas credenciadas (os centros de formação profissional)" (ibid., p. 30).[12]

O objetivo mais geral dos percursos integrados é "melhorar, conjuntamente, a qualidade da escola regular e da formação profissional na Região, renovando a relação entre formação geral e cultura do trabalho". Para tanto, "deve-se utilizar a potencialidade dos dois sistemas: o lógico-sistemático, mais próprio da escola e o empírico-problemático, que caracteriza mais a formação profissional", o que requer

"um sistema didático-pedagógico onde conhecimento, ações e comportamentos sejam utilizados para promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos jovens que se tornam protagonistas da construção de sua própria aprendizagem, inclusive pela valorização de características próprias à experiência: empatia, comunicação, envolvimento, operatividade" (Regione, 2004, p. 2).

A integração deve se voltar para a luta contra as desigualdades sociais e valorização das diferenças, coerente com os interesses específicos de cada um e permitindo a passagem entre as diferentes modalidades, inclusive da escola regular à formação profissional e vice-versa. Deve, assim, superar a segmentação social,

11 Pirazzini (op. cit.) observa que na Região Emilia-Romagna, no período 2004-2005, nos institutos profissionais e técnicos, 6/7 alunos sobre 10 inscritos foram reprovados, ou promovidos com matérias dependentes ou abandonaram os cursos nos dois primeiros anos de estudos (p. 15 e 22).

12 Diferente do Brasil, no sistema educacional italiano, a formação profissional ocorre com a participação de associações, ongs, entidades diversas da sociedade ciivil, dentro dos institutos técnicos do Estado quando se trata do ensino técnico. O ensino tecnológico é dado em instituições de nível superior.

institucional e disciplinar, remetendo a educação para o crescimento cultural das pessoas e o exercício fundamental de seus direitos de cidadania. Não se trata de uma simples ação de recuperação, mas de potenciamento da capacidade de crescimento através de ações sistemáticas de orientação, entre as quais a tutoria, considerando as diversas formas de inteligência e de estilos cognitivos e através de processos de ensino e aprendizagem reconhecidos e susceptíveis de avaliação (op. cit.).

As escolas e os professores que optaram pelos percursos de formação integrada têm um papel fundamental no projeto, porque todo processo supõe a formação docente para a autonomia escolar. Esta se exerce pela responsabilidade individual e coletiva dos gestores e professores envolvidos em implantar um determinado percurso de formação integrada. Mas se exerce também em referência ao cumprimento da lei, às deliberações da Junta Regional[13], ao conselho formado pelos professores da turma e ao conselho formado pelos professores de toda a escola. Ao nível das autoridades regionais, há um Comitê Científico formado por professores da Região e de universidades que acompanham e avaliam o projeto e discutem os resultados obtidos com os docentes que trabalham com a formação integrada.

Considerações finais

Não há conclusões definitivas. Os percursos de formação integrada são um processo em curso. Do acompanhamento e da avaliação dos percursos de formação integrada na Província de Bologna, no período considerado, extraímos as seguintes conclusões;

(i) a motivação e competência dos professores;

(ii) a confirmação da autonomia escolar que é pesquisa, experimentação, desenvolvimento, responsabilidade no debate do currículo, coesão na ótica do sistema local, do instituto e do território;

(iii) a incorporação da dimensão formativa nos modelos de desenvolvimento do território;

(iv) a dilatação do espaço e do tempo da avaliação;

13 Lei n. 12 (Legge Regionali 30 giugno 2003 – Regione, 2004ª) e deliberação regional (Deliberazione della Giunta Regionale 14 febbraio 2005, n. 259 –. Repubblica, 2005).

(v) a autonomia profissional;

(vi) a inovação didática;

(vii) a integração escola-trabalho através do estágio;

(viii) a co-docência, dois professores trabalhando em sala de aula, compartilhando o tema a partir de sua disciplina (Sacchi, 2006).

No Brasil, uma experiência dessa natureza será sempre um projeto ousado no sentido de buscar superar o dualismo interno à instituição escolar, reflexo da organização dual da sociedade. Destacamos alguns pontos principais desenvolvidos ao longo do texto, como pontos de apoio para a formação integrada:

a) a vontade política de gestores e professores de se prepararem para implantar a formação integrada entre o ensino médio e a educação tecnológica;

b) a reversão da orientação do mercado para a educação nos processos formativos;

c) o apoio institucional e do poder público na forma de recursos materiais e humanos;

d) a democracia como método, como conteúdo e como processo, através de formas participativas e critérios coletivos;

e) o trabalho de preparação, acompanhamento e avaliação das experiências;

f) a socialização das experiências para a renovação da mentalidade sobre os fins da educação.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael.W. *Para além da lógica do mercado*. Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

ARRIGHI, G. *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1998

BERGER, John. *Modos de ver*. Lisboa: Edições 70, 1987.

CIAVATTA FRANCO, Maria. Quando nós somos o outro. Questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação e Educação*, Revista Quadrimestral da Ciência da Educação, CEDES, v. XXI, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.

CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. *Educação & Sociedade*, Revista de Ciência da Educação, v. 27, n. 96, p.911-934, Número Especial, 2006.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do Ensino Industrial no Brasil*. 5 vol. Rio de Janeiro: SENAI-DN, 1986..

FRIGERIO, Graziela. "Educar para la inclusión social y la emancipación". Enfoque. Transcripción y comentarios de José Angel Mondino da Secretaria de Educação Média, Técnica e Superior do Departamento Castellanos, Argentina. Diário Castellanos, Rafaela, Argentina, miércoles, 2 de agosto de 2006. http://castellanos.com.ar/nuevo/textos.php?id=32824 . Acesso em 02/08/2006.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. e RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). *A formação do cidadão produtivo*. A cultura de mercado do ensino médio técnico. Brasília: INEP/MEC, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GARCIA, Regina L. Apresentação. In: *Para além da lógica do mercado*. Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

LUKÁCS, George. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*, São Paulo, (4): 1-18, 1978.

MARX, Karl. *A questão judaica*. 2ª ed .São Paulo: Moraes, 1991

MOVIMENTO dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Caminhos da Educação Básica de nível médio para a Juventude das áreas de Reforma Agrária. Documento para debate no Seminário Nacional de Luziânia, 12 a 16 de setembro de 2006 (mimeo).

PIRAZZINI, Oriano. *Il dirito di non perder e la voglia di imparare*. Innovazione didattica e governo territoriale del diritto di istruirse. Reggio Calabria: Falzea Editore, 2006.

POCHMANN, Márcio e AMORIM, Ricardo (orgs.). *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências*: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? As relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, educação e saúde*. Fundação Oswaldo Cruz - EPSJV, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2002.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino Médio Integrado:* concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

REGIONE Emilia-Romagna. *Proposte per la progettazione esecutiva dei percorsi integrati per l'anno scolastico 2004/2005*. Bozza. Bologna: Regione Emilia-Romagna, aprile 2004 (mimeo).

RODRIGUES, José S. *O moderno príncipe industrial*. O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. São Paulo: Cortez, 1998.

SACCHI, Giancarlo. *Istruzione e formazione*: l'integrazione possibile. La progettazione dei percoris formativi integrati nelle Provinci di Forli-Cesena e Rimini. Milano: Francoangeli, 2006.

A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da educação básica

Eixo V - A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da educação básica

Discursos:	Jaqueline Moll	241
	Gaudêncio Frigotto	243
	Lúcia Lodi	267
	Sandra Regina de Oliveira Garcia	271
	Francisco Dalchiavon	275

Jaqueline Moll
Diretora de Políticas e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

"Boa tarde. Iniciamos mais uma jornada nesse intenso trabalho, nessa ebulição que é uma conferência de tal envergadura. Reafirmo a alegria do Ministério da Educação pela proposição e organização desta conferência, junto com o Fórum de Gestores Estaduais de EPT, com os Conselhos de Dirigentes dos CEFETs, das Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Vinculadas às Universidades e com representantes do Sistema 'S'. Uma conferência que reafirma a educação pública, gratuita e de qualidade como marco e reafirma o lugar da educação profissional técnica e tecnológica para o desenvolvimento do País.

Faço votos de boas-vindas à primeira mesa desta conferência que tem a participação de mulheres, para não parecer que só os homens fazem educação profissional no Brasil. Somos três mulheres gestoras, professoras e pesquisadoras da educação pública no país.

Para introduzir o debate deste importante eixo organizador da Conferência aponto a relevância de trabalharmos a relação entre educação básica e profissionalização, fraturada pelo decreto 2.208/98 e recomposta pelo decreto 5.154/04, na perspectiva de uma educação integral que permita aos homens e mulheres deste país compreenderem o mundo, compreender-se no mundo e inserir-se social e laboralmente de forma plena. Na carta aos participantes da Conferência afirmamos que a relação entre escolarização e profissionalização é um imperativo do contexto atual da sociedade brasileira, considerando tanto jovens que cursam o ensino médio na continuidade da educação fundamental quanto jovens como adultos que não concluíram a educação básica. Falamos de mais de sessenta milhões de pessoas. Assumimos o dever do Estado em garantir um capital cultural que permita ao conjunto de cidadãos e cidadãs deste país construir sua vida com dignidade. Consideramos que a ciência, a tecnologia, o trabalho e a cultura são dimensões formativas indissociáveis. Falamos de educação integral e de educação integrada. Portanto, propomos processos educativos que, ao mesmo tempo, qualificam para o exercício de uma atividade profissional e formam para o exercício da cidadania e da solidariedade.

Tais princípios demandam um novo paradigma epistemológico e pedagógico que supere a mera sobreposição entre campos de conhecimento e campos de profissionalização, tendo em vista sua efetiva articulação como modo próprio de concepção do projeto educativo. Sendo assim, caberá às políticas voltadas para a educação básica e para a educação profissional e tecnológica assegurarem essas dimensões de modo imperativo.

Seguramente, o debate realizado no âmbito deste eixo temático ajudará a alargar nossa compreensão e a estabelecer referências para as deliberações desta Conferência, que serão decisivas para a condução das políticas públicas de EPT no Brasil, nos próximos anos."

A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica

Gaudêncio Frigotto[1]

Gaudêncio Frigotto
Professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Artigo publicado a pedido do autor.

É uma honra e, ao mesmo tempo, um imenso desafio participar desta importante Conferência Nacional sobre Educação Tecnológica e Profissional, tão longamente construída nos Estados e, finalmente, nestes dias aqui consubstanciada. Há quase quatro anos, muitos de nós participamos em eventos similares: Seminário de Ensino Médio e depois Seminário de Educação Profissional. Quatro anos é um tempo bem largo para se aprenderem muitas coisas. Podemos ver no que avançamos, em que ponto estagnamos ou erramos e o tamanho do desafio a enfrentar.

O acompanhamento das Conferências Estaduais, preparatórias à Nacional, os temas debatidos e a composição dos delegados me fazem partir do pressuposto de que aqui neste auditório ninguém está inocente. Por trás de cada conceito de conteúdo ou de organização e financiamento da educação profissional e tecnológica aninha-se um longo embate histórico de caráter político. O pressuposto básico, então, é que estamos numa Conferência eminentemente política, eivada de interesses e, portanto, de relações de poder. Quem pensar o contrário se engana. Não podemos, então, jogar essa questão debaixo da cadeira, mas enfrentá-la em termos políticos. Aliás, um dos problemas da herança da ditadura civil-militar e, agora, da doutrina neoliberal, é fazer a maioria crer que a política é para especialistas ou que o Banco Central deve ficar longe da política. Nada mais nefasto e antidemocrático. O debate sobre os termos integrar ou articular, a questão da gestão pública e do financiamento, debatidos nas Conferências Estaduais, evidenciam os interesses que estão em jogo e, portanto, o caráter político de sua discussão.

Com efeito, um dos equívocos mais freqüentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, tem sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas.

Esse equívoco se explicita tanto nas visões iluministas, quanto nas economicistas e reprodutivistas. No primeiro caso, a educação é concebida como o elemento libertador da ignorância e constitutivo da cidadania. No segundo, sob os auspícios do economicismo, a educação é propalada como capital humano e produtora de

1 Doutor em Ciências Humanas (Educação). Professor efetivo na Universidade Estadual de Janeiro.

competências, uma espécie de *galinha dos ovos de ouro*, capaz de nos tirar do atraso e nos colocar entre os países desenvolvidos e de facultar mobilidade social. Por fim, nas visões reprodutivistas a educação se reduz a uma força unidimensional do capital.

Por certo, a educação tem mediações com todas as dimensões acima, porém a natureza dessas mediações se define pelas relações de poder existentes no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Vale dizer, a educação básica, a educação superior e a educação profissional se definem no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e, por isso, não pode ser tomada como um "fator" isolado, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória.

Esta conferência é um exemplo singular que explicita, desde a organização nos Estados com a definição dos delegados e os debates sobre a concepção e financiamento do ensino médio e do ensino médio integrado e a sua relação com a formação profissional, o embate de interesses conflitantes. Não por acaso o Sistema 'S' esteve tão organicamente presente em todas as conferências nos Estados e elegeu o número de delegados que se fazem presentes na Conferência Nacional e se comportam, como vimos sempre, em bloco e com larga preparação prévia, tendo como retaguarda as federações, que estão atentas, antes, durante e depois, para pressionar o Governo em torno de seus interesses. Isso ocorre mesmo que grande parte dos trabalhadores do Sistema 'S' pense diverso de seus dirigentes, estes organicamente vinculados e indicados pelas federações.

Trata-se, pois, de uma conferência de embate político e assim deve ser encarada. Cabe perguntar por que não se quer mexer na caixa, *nem mais tanto preta*, do Sistema 'S', que movimenta mais de 10 a 12 bilhões de reais anualmente, sendo que desses mais da metade é de fundo público compulsório e a outra parte disputada por meio de projetos de fundo público, de venda de serviços a empresas e de cobrança de mensalidades? Onde está a função social do Sistema, se especialmente o SENAI, mas não só, em lugar de centros de aprendizagem denomina suas unidades de *unidades de negócio?* Por que um *lobby* no Congresso Nacional, certamente pouco democrático e patriótico, coloca como intocável o dinheiro público que alimenta o Sistema 'S' na constituição do Fundo para a Educação Profissional e Tecnológica? Também cabe perguntar: que significa a defesa arraigada para que a formação profissional seja apenas *articulada* e não integrada à educação básica, reiterando, em outros termos, o debate na Constituinte e na LDB, que podia ser *polivalente* mas *não politécnica?*

Neste breve artigo sobre a relação entre a educação profissional e tecnológica e a universalização da educação básica, discutirei, ainda que de forma breve, três pontos articulados[2].

No primeiro ponto tratarei da reiteração de determinações estruturais que nos ajudam entender o elevado grau de analfabetismo adulto, a não universalização da educação básica, na perspectiva da escola unitária (politécnica e/ou tecnológica) e a concepção da formação profissional na perspectiva estrita de adaptação aos objetivos do mercado e não aos direitos dos trabalhadores e objetivos sociais mais amplos. Sob essa definição de projeto societário imposto pela burguesia brasileira, no segundo ponto discutirei a natureza da educação básica (fundamental e média) e as relações dessa com a educação tecnológica e profissional. Por fim, no terceiro ponto tratarei dos desafios políticos na direção de traçar elementos que possam construir um consenso mínimo entre as forças que se opõem ao projeto e doutrina neoliberal da fração hegemônica da burguesia brasileira associada ao grande capital, a qual mantém a nação brasileira subordinada e dependente de seus interesses.

1. A desigualdade como Produto e Condição do Projeto Dominante de Sociedade Brasileira

Ao longo do processo eleitoral que acaba de ser concluído, a fração mais conservadora da burguesia brasileira, vinculada a partidos de direita ou centro-direita, na grande imprensa, que é dominantemente de sua propriedade, insistiu na tese de que o Brasil estava sendo dividido perigosamente e confrontado num conflito de classes. Uma colocação que revela, ao mesmo tempo, miopia e ignorância. Mesmo que se trate de uma burguesia desprovida de conhecimento da literatura clássica sobre nossa formação histórica, a desigualdade de classe é vista a olho nu, na magnitude das favelas; no contraste entre latifúndio e 20 milhões de sem-terra; na população carcerária (pobre, jovem e negra) e numa das maiores desigualdades de distribuição de renda do mundo etc.

Para se entender a natureza da nossa dívida com a educação básica e a educação profissional e tecnológica, nas suas dimensões quantitativa e qualitativa e nas relações entre elas, impõe-se que se tenha disposição para perceber o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país-colônia e escravocrata

2 O texto aqui apresentado como subsídio para a Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica é, em grande parte, uma síntese de estudos realizados e publicados nos últimos anos. A análise que vinca esta discussão se encontra especialmente em Frigotto, G. (2006), Frigotto, G., Ciavatta, M. e Ramos, M. (2005 e 2005a) e em Frigotto, G. e Ciavatta, M. (2006).

durante séculos e a hegemonia, na década de 90, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de capitalismo associado e dependente[3].

Os clássicos do pensamento social, político e econômico brasileiro permitem-nos apreender as forças que disputaram os projetos societários e entender o que nos trouxe até aqui e suas determinações. Permitem-nos entender, por outro lado, por que o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adestra as mãos e aguça os olhos) para formar o "cidadão produtivo", submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado. Por outro lado, permite também entender por que combatem aqueles que postulam uma escola unitária, universal, gratuita, laica e politécnica.

Com efeito, com ênfases diferentes, vários autores contemporâneos traçam os (des)caminhos que nos conduziram até o presente. Caio Prado (1966) destaca três problemas que convivem e se reforçam na nossa formação social desigual e que impedem mudanças estruturais. O primeiro é o mimetismo na análise de nossa realidade histórica, que se caracteriza por uma colonização intelectual, hoje das teses dos organismos internacionais e de seus intelectuais e técnicos. Os protagonistas dos projetos econômicos e das propostas de reformas educacionais surgidas a partir da década de 90 se formaram em universidades estrangeiras ícones do pensamento desses organismos e/ou trabalharam nos mesmos. O segundo problema é o crescente endividamento externo e a forma de efetivá-lo. E, por fim, o último constitui-se pela abismal assimetria entre o poder do capital e do trabalho.

Celso Furtado, o autor que mais publicou sobre a formação econômico-social brasileira e a especificidade do nosso desenvolvimento, sintetiza sua visão crítica dos rumos das opções que o Brasil reiteradamente tem pautado dentro do seguinte dilema: a construção de uma sociedade ou de uma nação onde os seres humanos possam produzir dignamente a sua existência, ou a permanência em um projeto de sociedade que aprofunda sua dependência subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial.[4]

Dois autores contemporâneos, de modo mais incisivo, nos permitem apreender a especificidade do tipo de sociedade capitalista em que nos constituímos e quais as nossas (im)possibilidades e desafios. Contrariando não só o pensamento conservador, mas também grande parte do pensamento da esquerda brasileira,

3 Para uma análise de nossa formação histórica sobre a qual se assentam as disputas de projetos societários, mormente no século XX, ver Nelson Werneck Sodré (2004).

4 Ver, deste autor, especialmente, Furtado, (1982, 2000)

Florestan Fernandes (1975 e 1981) e Francisco de Oliveira (2003) rechaçam a tese dual que atribui os impasses do nosso desenvolvimento à existência de um país cindido entre o tradicional, o atrasado, o subdesenvolvido e o moderno e desenvolvido, sendo as características primeiras impeditivas do avanço das segundas. Pelo contrário, mostram-nos esses autores a relação dialética entre o arcaico, atrasado, tradicional, subdesenvolvido, e o moderno e o desenvolvido na especificidade ou particularidade de nossa formação social capitalista.

O que se reitera para Fernandes, no plano estrutural, é que as crises entre as frações da classe dominante acabam sendo superadas mediante processos de rearticulação do poder da classe burguesa, numa estratégia de conciliação de interesses entre o denominado arcaico e o moderno. Trata-se, para Fernandes, de um processo que reitera, ao longo de nossa história, a "modernização do arcaico" e não a ruptura de estruturas de profunda desigualdade econômica, social, cultural e educacional.

Na mesma direção de Fernandes e embasado numa análise que sistematiza há mais de quarenta anos, Francisco de Oliveira (2003) nos evidencia que é justamente a imbricação do atraso, do tradicional e do arcaico com o moderno e desenvolvido que potencializa a nossa forma específica de sociedade capitalista dependente e de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho. Mais incisivamente, os setores denominados atrasados, improdutivos e informais constituem-se em condição essencial para a modernização do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial.

Dito de outra forma, os setores modernos e integrados da economia capitalista (interna e externa) alimentam-se e crescem apoiados e em simbiose com os setores atrasados. Assim, a persistência da economia de sobrevivência nas cidades, uma ampliação ou inchaço do setor terciário ou da "altíssima informalidade" com alta exploração de mão-de-obra de baixo custo foram funcionais à elevada acumulação capitalista, ao patrimonialismo e à concentração de propriedade e de renda.

Quase quarenta anos depois de publicar *Crítica à razão dualista* Oliveira (2003) atualiza a sua análise com o adendo de um novo capítulo, cujo titulo é: *O ornitorrinco (2003).* Para Oliveira a imagem d*o ornitorrinco* faz a síntese emblemática das mediações do tecido estrutural de nosso subdesenvolvimento e a associação subordinada aos centros hegemônicos do capitalismo e dos impasses a que fomos sendo conduzidos no presente.

A metáfora do ornitorrinco nos traz, então, uma particularidade estrutural de nossa formação econômica, social, política e cultural, que nos transforma num

monstrengo em que a "exceção" se constitui em regra, como forma de manter o privilégio de minorias. As relações de poder e de classe que foram sendo construídas no Brasil, observa Oliveira, permitiram apenas parcial e precariamente a vigência do modo de regulação fordista, tanto no plano tecnológico quanto no plano social. Da mesma forma, a atual mudança científico-técnica de natureza digital-molecular, que imprime uma grande velocidade à competição e à obsolescência dos conhecimentos, torna nossa tradição de dependência e cópia ainda mais inútil.

O mostrengo configura o presente de forma emblemática por uma sociedade que se mantém entre as 15 de maior PIB do mundo, onde um dos setores que mais contribui para a meta de superávit primário de mais de 5% em novembro de 2005, garantia para os bancos credores, venha do agronegócio e, ao mesmo tempo, estamos um século atrasados na efetivação da reforma agrária e convivendo com 4 milhões de famílias, aproximadamente 20 milhões de pessoas, nos acampamentos dos sem-terra. Mais elucidativo e contraditório é que o programa social de maior impacto no início do governo Luiz Inácio da Silva (Lula) foi o *Fome Zero*, cujo objetivo tem sido a possibilidade de que dezenas de milhões de pessoas tenham as refeições básicas todos os dias.

A transição inconclusa da década de 80 e a adesão subordinada ao *Consenso de Washington* a partir do governo Collor, mas realizada sobretudo nos oito anos de governo Fernando H. Cardoso, aprofundaram o fosso de uma sociedade *que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela*. Define-se, na denominada "era Cardoso", o embate de forças que atravessaram o século XX e que se explicitam na metáfora do pêndulo, utilizada por Otávio Ianni (1966): as forças que se alinhavam na perspectiva de uma sociedade capitalista associada e dependente aos centros hegemônicos do capital-mundo e as que postulavam um desenvolvimento nacional autônomo e com relações sem declinar da soberania. No plano ideológico, nessa segunda alternativa, se encontravam e encontram forças que têm como projeto societário a construção do socialismo.[5]

A questão que se coloca hoje é: em que medida os quatro anos de governo Luiz Inácio Lula da Silva mantiveram ou alteraram essa tradição histórica e que significado pode assumir o novo mandato? Um balanço das análises do pensamento crítico de esquerda nos mostra que não há uma avaliação consensual. Três aspectos podem ser destacados, nos quais há relativa concordância:

5 Ver, a esse respeito, Fiori (2002)

a - negativamente evidencia-se a continuidade da política econômica dentro da ótica monetarista e do ajuste fiscal, cuja lógica é incompatível com as reformas estruturais sem as quais a desigualdade social prosseguirá e não haverá recursos substantivos para investir em educação, ciência e tecnologia, cultura, saúde etc. Mesmo sabendo de condições objetivas herdadas de um longo passado, a falta de ousadia e de sinais de uma nova direção acabaram acomodando os interesses que sempre impediram as mudanças estruturais.

b - prisioneiro da opção acima, o grande esforço do governo se concentrou nas políticas "distributivas" e de assistência focalizadas, cujo eixo básico é a bolsa-família e as políticas de microcrédito e de emprego dentro da prioridade de elevação da renda mínima. Paralelamente, mediante medidas de efeito contraditório, com as parcerias público-privado, desenvolveu outras políticas de inclusão: Escola de Fábrica, ProUni, entre as mais controversas.

c - a suspensão das privatizações e a política externa brasileira de diminuir a dependência econômica com os Estados Unidos e ampliação substantiva para outras regiões do mundo são aspectos positivos do atual governo.

O voto do segundo mandato está claramente vinculado às políticas de assistência focalizadas e seu sinal é contraditório. Positivo no sentido em que inclui, num nível de dignidade humana mínima, milhões de brasileiros antes mantidos na miséria absoluta. Isso foi o suficiente para destroçar a dominação histórica de velhas oligarquias, como é o caso exemplar da Bahia. A negatividade persistirá se não se der um salto qualitativo. Aí reside o *ovo da serpente*. Trata-se de produzir uma inclusão que efetivamente promova a distribuição de renda, emancipatória, a qual demandará um desenvolvimento que gere empregos de valor agregado e uma efetiva universalização da educação básica, com acesso efetivo ao conhecimento – com base e articulada a essa a educação profissional. E isso, sem dúvida, implicará abandonar a política econômica monetarista e rentista e encarar as reformas estruturais proteladas por séculos. É nessa encruzilhada que o novo mandato se aninha numa espécie de esfinge: ou decifra-me ou te devoro[6].

No próximo item, buscaremos analisar as indicações históricas que nos levam a concluir que, para o projeto societário historicamente até aqui dominante, mesmo em termos restritos de uma sociedade capitalista, não há necessidade da universalização da educação básica de efetiva qualidade, mormente o ensino médio e,

6 A curta, mas densa e eloqüente análise de Francisco de Oliveira no artigo Voto condicional em Luiz Inácio (Jornal Folha de São Paulo, 30.110.2006) expõe, sem meias palavras, a natureza da esfinge e as conseqüências do não-decifrамento.

como conseqüência, a ênfase na formação técnico-profissional e "tecnológica"[7] é de caráter restrito e de alcance limitado.

2. A Universalização ausente e a relação fraca entre a Educação Básica e a Formação Técnico-profissional

Que projetos de educação escolar básica e de formação profissional e tecnológica se colocam como necessários para uma sociedade que moderniza o arcaico e na qual o atraso de determinados setores, a hipertrofia do trabalho informal e a precarização do trabalho formal, o analfabetismo etc. não são obstáculos ou impeditivos ao tipo de desenvolvimento que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela?

Diferentes elementos históricos podem sustentar que, definitivamente, a educação escolar básica (fundamental e média) pública, laica, universal, unitária e tecnológica, que desenvolva as bases científicas para o domínio e a transformação racional da natureza, a consciência dos direitos políticos, sociais, culturais e a capacidade de organização para atingi-los, nunca se colocou como necessidade e, sim, como algo a conter para a classe dominante brasileira. Mais que isso, nunca se colocou de fato a necessidade de uma escolaridade e uma formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores, que os preparasse para o trabalho complexo e os tornasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central[8].

Um breve retrospecto histórico nos mostra uma seqüência de interrupções, por ditaduras e golpes, dos projetos societários que postulavam as reformas estruturais e os investimentos em educação, ciência e tecnologia como condições necessárias à constituição efetiva de uma nação soberana. Os movimentos que configuraram a Semana da Arte Moderna foram abortados ou cooptados, dentro de um processo de transformismo pela aliança conservadora da "Revolução de 1930" e, em seguida, pela ditadura Vargas. Afirma Antônio Cândido (1984) não ter sido uma efetiva revolução, reiterando que as reformas educacionais subseqüentes não resolveram o problema da educação.

7 Como mostra Saviani (2003), a denominação de Educação Tecnológica em nossa tradição tem assumido equivocadamente o sentido restrito de formação técnico-profissional. Por uma razão pedagógica e política manteremos neste texto a denominação de Educação Tecnológica ou Politécnica no sentido e contexto que Saviani (2006) propõe.

8 Os pontos abordados até o fim deste item são uma síntese de trabalhos recentemente publicados. Fundamentalmente nos apropriamos das idéias básicas do texto Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje. (Frigotto, 2006)

Após a ditadura, do fim da década de 40 até o golpe civil-militar de 1964, novamente a sociedade brasileira retomou seu projeto de nação e na pauta estavam as reformas estruturais e a universalização do que denominamos hoje educação básica. A resposta truculenta foi a imposição, pela violência física e política, de um projeto econômico concentrador e espoliador da classe trabalhadora. Ampliou-se, durante 20 anos, o fosso entre ricos e pobres e evidenciou-se, a olho nu, o desenvolvimento do Brasil "gigante com pés de barro", como o caracterizou Florestan Fernandes.

O campo da educação teve um ciclo de reformas completo para adaptar-se ao projeto do golpe civil-militar. Sob a égide do economicismo e do pragmatismo adotou-se a ideologia do capital humano, reiterando nossa vocação para a cópia e o mimetismo. A *Pedagogia do Oprimido, í*cone de uma concepção de educação emancipadora de jovens e adultos, foi substituída pelo Movimento de Alfabetização de Adultos (MOBRAL), sob a pedagogia do mercado. A profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional se consolidaram dentro de uma perspectiva de adestrar e ensinar o que serve ao mercado. A pedagogia do Sistema 'S', em especial a do SENAI, como pedagogia do capital, foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação.

A ditadura é um indicador de falta de hegemonia. Vale dizer, é a imposição pela força de um determinado projeto e, por isso, as disputas não são anuladas, mas cerceadas. Após 20 anos de ditadura, novamente o Brasil, muito embora num contexto histórico marcado já pela ideologia neoliberal e da globalização, inicia uma longa transição para a democratização da sociedade. O processo constituinte afirma a democracia política com a promulgação da constituição de 1988. Nele, de forma contraditória e ambígua, estão proclamados os horizontes para avançar na democracia social. Todavia as forças conservadoras, uma vez mais, abandonam a Constituição e a transformam, por decretos, medidas provisórias e artifícios jurídicos, em letra morta.

Com o governo Collor inicia-se a cega adesão à doutrina neoliberal. O debate político e econômico é substituído pelo discurso técnico-gerencial e pelo ideário do ajuste, descentralização, flexibilização e privatização. Esse ideário foi tornado conseqüência prática nos oito anos do Governo Fernando H. Cardoso, de forma competente, segundo os ditames do que foi conhecido como o *Consenso de Washington* ou a cartilha de ajuste dos países dependentes para se adequarem aos objetivos dos centros hegemônicos do sistema capitalista mundial.

O campo educacional, como assinalamos na abertura deste texto, ganha compreensão no embate de forças mais amplo que se dá no âmbito político e econômico. A longa experiência e detalhadas análises levaram Florestan Fernandes a pre-

conizar o que iria ocorrer com a educação pelo desfecho que teve na constituição de 1988. *A educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembléia Nacional Constituinte. Mas a Constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação* (Fernandes, 1992).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (1996) e do Plano Nacional de Educação, em ambos os casos derrotando as forças vinculadas a um projeto nacional popular que postulava mudanças estruturais na sociedade e na educação, veio confirmar, ao longo da década de 90, as conclusões acima assinaladas, de Antônio Candido e Florestan Fernandes, em relação aos últimos setenta anos, situação que permanece inalterada.

Do ciclo de reformas educativas do golpe civil-militar, centrado na ideologia do capital humano, transitamos para um ciclo de reformas sob a ditadura do capital. A travessia efetivou-se, perversamente, pela profunda regressão das relações sociais e com um aprofundamento da mercantilização da educação, no seu plano institucional e no seu plano pedagógico. (Frigotto, 2002) No âmbito do pensamento pedagógico, o discurso em defesa da educação é predominantemente retórico ou colocado de forma inversa, tanto na ideologia do capital humano (conjuntura das décadas de 60 a 80), quanto nas teses, igualmente ideológicas, da sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências (Ramos 2001) e da empregabilidade (décadas de 80 e 90).

No primeiro caso, a noção de capital humano mantinha, no horizonte da classe dominante, a idéia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social. No segundo caso, com a crescente incorporação de capital morto à ciência e tecnologia, como forças produtivas diretas, e a ampliação do desemprego estrutural e de um contingente de trabalhadores supérfluos, as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade indicam que não há lugar para todos e o direito social e coletivo se reduz ao direito individual.

Essas noções, todavia, têm um poder ideológico letal e apresentam a realidade de forma duplamente invertida: o nosso desenvolvimento está barrado porque temos baixos níveis de escolaridade e os trabalhadores não têm emprego porque não investiram em sua empregabilidade, isto é, o *quantum* de educação básica e de formação técnico-profissional que os constituam reconhecidos pelo mercado como "cidadãos produtivos" (Frigotto e Ciavatta, 2006) e desejáveis pelo mercado.

O que se oculta é a opção da classe dominante brasileira por sua inserção consentida e subordinada ao grande capital e nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho, com a hipertrofia da formação para o trabalho simples e as relações de classe no plano mundial e interno, ou seja, a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica, mas também a mantém diferenciada e dual. Aqui se situa o sentido do debate sobre a questão da articulação e não a integração da formação profissional à educação básica defendida pelo Sistema 'S'.

Assim é que as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 90, sob um avanço quantitativo no ensino fundamental e uma mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e na "educação profissional e tecnológica", aprofunda a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas.

A quase universalização do ensino fundamental se efetiva dentro de uma profunda desigualdade intra e entre regiões e na relação cidade/campo. A diferenciação e a dualidade aqui se dão pelo não-acesso efetivo e democrático ao conhecimento. A escola pública dos pobres e/ou dos filhos dos trabalhadores, como demonstra histórica e empiricamente a tese de Eveline Algebaile (2004), é uma escola que "cresce para menos".

É no ensino médio, definido na constituição de 1988 e na nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que podemos melhor perceber o quanto a sua universalização e democratização é desnecessária ao projeto de sociedade até o presente dominante. O Decreto 2.208/97 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET. Inviabilizaram-se, justamente e não por acaso, os espaços, como sinaliza Saviani (2003), onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica; ou seja, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana.

Mesmo sob essas condições de dualidade, o ensino médio se constitui uma ausência socialmente construída, na sua quantidade e qualidade e como o indicador mais claro da opção da formação para o trabalho simples e da não-preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e o direito de cidadania efetiva em nosso país.

Apenas aproximadamente 46% dos jovens têm acesso ao ensino médio, sendo que mais da metade destes o fazem no turno noturno e, grande parte, na mo-

dalidade de supletivo. Quando analisamos por região, a desigualdade aumenta. No campo, por exemplo, apenas 12% freqüentam o ensino médio na idade/série correspondente, também com enormes desigualdades regionais.

Recente relatório sobre o Ensino Médio no campo mostra que poucas escolas públicas das áreas de Reforma Agrária ofertam o ensino médio e mais da metade delas são extensões de escolas da cidade. Com efeito, a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA, 2004), feita pelo INEP em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), apontou que, entre as 8.679 escolas existentes em assentamentos, apenas 373 delas oferecem o ensino médio[9].

O alarmante é que não só o INEP avalia que há um *déficit* de 250 mil professores para o ensino médio, mas também dados recentes revelam que em 48% dos municípios brasileiros o número de matriculados no ensino médio diminuiu. O Censo escolar de 2006 indica, por outro lado, que houve uma diminuição de 94 mil matrículas no ensino médio regular em relação a 2005 e um aumento de 114 mil no mesmo nível na educação de jovens e adultos (antigo ensino supletivo). A hipótese é que grande parte desses 94 mil tenha migrado para o nível médio supletivo.[10] Esse é também um resultado da visão de aumentar as estatísticas pelo atalho. O Conselho Nacional de Educação diminuiu a idade mínima de 18 para 16 e de 21 para 18, respectivamente, para o ensino fundamental e o médio supletivo, adotando um movimento inverso ao dos países do capitalismo central, onde, nas últimas décadas, a tendência tem sido ampliar os anos de escolaridade regular.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica o governo, na década de 90, valeu-se, como mostra LOBO NETO (2006), do discurso da tecnologia e da "tecnologia" dos discursos para organizar um sistema paralelo e dissimular sua efetiva natureza tecnicista. Na verdade, como nos mostra esse autor, a nomenclatura de "educação profissional" esconde seu contrário – uma política de formação profissional estreita e desvinculada de uma concepção de educação *omnilateral do ser humano historicamente situado*. (Lobo Neto, 2006:170). O Decreto 2.208/97 também induziu a maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) a um direcionamento que reduziu o tecnológico a um *upgrade* da formação técnico-profissional. Um caminho inverso, portanto, ao sentido mesmo de educação tecnológica enquanto base ou fundamento científico das diferentes técnicas e de formação humana no campo social, político e cultural.

9 Ver Documento Final do 1º Seminário nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária. Luziânia, Goiás, 2006 (relatório final).

10 Ver Jornal O Globo. Rio de Janeiro, 01 de novembro de 2006, Caderno País, p. 17

Em outro patamar criou-se o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)[11], cujo fundo é disputado pelo Sistema 'S', ONGs, sindicatos e escritórios de organização de cursos, cujo escopo é a condenação de milhares de jovens e adultos trabalhadores, com escolaridade média de quatro anos, a cursos profissionalizantes, na sua maioria, desprovidos de uma base científica, técnica e de cultura humana mais geral. Isso faz com que não estejam preparados nem para as exigências profissionais nem para o exercício autônomo da cidadania.

Cabe registrar que o Sistema 'S', que na década de 80 tinha como item de sua agenda, forçado pela sociedade, repensar sua função social, na década de 90 começou a denominar, especialmente o SENAI, como já assinalamos acima, vários de seus departamentos regionais de "unidades de negócio", em uma mal-disfarçada privatização de fundo público.

Todos os indicadores nos conduzem a perceber que o pêndulo não se movimentou na direção das forças que lutam por um projeto nacional popular e democrático de massa e das conseqüentes reformas estruturais, o que implicaria um projeto de educação escolar e de formação técnico-profissional dos trabalhadores para o trabalho complexo, condição para uma inserção ampla na forma que assume o processo de produção industrial moderno, com base científica digital-molecular. O projeto de um capitalismo associado e dependente não tem necessidade da universalização do ensino médio de qualidade. Os quadros necessários para os empregos formais de valor agregado ou vêm dos grupos internacionais que compraram as estatais brasileiras ou são formados nos CEFETs, no Sistema 'S' e nos cursos superiores. Dados recentes mostram que, dos poucos egressos do ensino médio, muitos se negam a assumir empregos de baixíssimo nível e de salários irrisórios; preferem migrar para países onde se remuneram os mesmos serviços a valores quatro ou cinco vezes maiores.

A questão que cabe nos marcos desta Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica e dentro do tema que dá o título a este texto-base para debate é: o que mudou no plano estrutural, no projeto societário e educacional no primeiro mandato do governo Lula?

A análise de Pochmann (2004) nos fornece a resposta à indagação acima. Para Pochmann acentuou-se o empobrecimento e esvaziamento da classe média e ampliou-se a polarização de lados opostos da pirâmide social, com a elevação da concentração de renda e de capital e o aumento significativo dos inseridos preca-

11 Céa (2002) efetiva uma densa análise sobre o PLANFOR, definindo-o não primeiramente como política de formação e qualificação, mas sobretudo como política social focalizada e precária na agenda da reforma do Estado e da reestruturação produtiva.

riamente na base da pirâmide. Isso resulta, para Pochmann, da política monetarista e fiscal que de um lado dá garantias aos ganhos do capital, mormente o capital financeiro, e de outro sustenta programas de renda mínima para os grandes contingentes, como estratégia de diminuição da indigência e da pobreza absoluta.

No âmbito educacional, não só pelas razões da ortodoxia da política econômica, mas condicionados por ela, os avanços estruturais não podiam ocorrer.

Uma das cobranças imediatas da área de educação, mediada por suas organizações científicas, culturais e sindicais, presente na proposta de governo, era a revogação do Decreto 2.208/97, uma espécie de símbolo da desastrada política educacional da era Cardoso. A demora de mais de dois anos para que isso ocorresse é sintomática. Isso somente ocorreu em 2004, com a promulgação do Decreto 5.154/04. Na sua gênese, dentro das contradições da travessia, tratava-se de resgatar a perspectiva do ensino médio na direção da educação politécnica ou tecnológica, concepção refutada e abertamente combatida pelas forças conservadoras do governo FHC. Daí, contrariamente à perspectiva de aligeiramento da profissionalização compulsória da Lei 5.692/71 e do dualismo imposto pelo Decreto 2.208/97, o ensino médio integrado amplia de 3 para 4 anos esse nível de ensino, para permitir ao jovem uma formação que articule ciência, cultura e trabalho. Uma perspectiva, portanto, que supere tanto o academicismo quanto a visão de profissionalização adestradora. Tratava-se de avançar, tendo como parâmetro as condições materiais dos CEFETs, na concepção da educação politécnica ou tecnológica no sentido trabalhado por Saviani (2003 e 2006).

Essa proposta não avançou, tanto por falta de decisiva vontade política e de recursos do governo federal e por resistência ativa de grande parte dos governos estaduais, responsáveis pela implementação da política de ensino médio, quanto por uma acomodação das instituições educacionais e da sociedade em geral.[12] Na verdade, a não ser a partir de 2006, com a atual gestão da SETEC, o governo sequer atuava com uma definição política até mesmo na rede CEFET diretamente a ele ligada. Mais que isso, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu diretrizes que acabam enquadrando o novo Decreto predominantemente dentro do espírito da tradição estreita da formação técnico-profssional, anulando, em grande parte, a revogação do decreto 2.208/97.

Em relação às políticas de qualificação, o PLANFOR foi transformado em Plano Nacional de Qualificação (PNQ), com direcionamento mais incisivo para a política

12 Aos que se interessam em aprofundar o debate em relação à gênese, concepção e contradições do decreto 5.154/04, ver : Frigotto, G.; Ciavatta, M. e Ramos Marise. (2004) e Frigotto, G.; Ciavatta, M. e Ramos, M. (2005).

de emprego e renda mínima para desempregados, subempregados e força de trabalho supérflua. Paralelamente situam-se também programas de primeiro emprego para jovens trabalhadores que buscam emprego e não conseguem. No Brasil, os dados das pesquisas de Pochmann (1998 e 1999) indicam um *desemprego de inserção* de 42,3% dos jovens. Nessa perspectiva, ganharam grande ênfase política ultimamente, no governo Lula, o PROJOVEM, a controvertida Escola de Fábrica e o PROEJA. Em relação ao Sistema 'S' não houve mudança significativa, a não ser induzi-lo a disputar fundos para atuar nesses programas citados e na perspectiva dos programas de renda mínima para os grandes contingentes de jovens e adultos como estratégia de diminuição da indigência e pobreza absoluta.

Do que sintetizamos nesta breve análise podemos inferir os seguintes pontos:

1. O projeto societário que se definiu, mormente na década de 90, por um capitalismo monetarista e rentista, associado de forma subordinada e dependente aos centros hegemônicos do sistema capital, demanda dominantemente, na divisão internacional do trabalho, o trabalho simples e de baixo valor agregado. Conseqüentemente, para esse projeto de sociedade, não há necessidade da universalização nem da democratização da qualidade da educação básica, especialmente a de nível médio.

2. Dessa opção decorre a reiteração do dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica e, portanto, a frágil relação entre educação básica e formação técnico-profissional em uma perspectiva unidimensional da pedagogia do capital e do mercado. Trata-se de formar o trabalhador *cidadão produtivo* adaptado à corrida sem fim para adquirir as "competências" de mãos adestradas ou olhos aguçados e de coração e mente submissos. Essa lógica perversa penetrou no imaginário popular e o conduz a demandar esse tipo de formação.

3. Os quatro anos de governo Lula efetivaram avanços significativos nas políticas distributivas e compensatórias, incluindo milhões de brasileiros na renda e cidadania mínimas, mas não conseguiram alterar as determinações estruturais que geram a profunda desigualdade social. As forças conservadoras buscarão, de todas as formas, impedir que as mudanças estruturais ocorram neste segundo mandato. Como mostra Oliveira (2006), essa mudança só ocorrerá mediante pressão das forças de esquerda e dos movimentos populares.

3 - Desafios na opção do Projeto de Sociedade e da Relação Educação Básica e Técnico-Profissional

A disputa, sobretudo presidencial, do segundo turno recolocou na agenda do debate a questão sobre que projeto de sociedade o Brasil quer construir. O resultado do segundo turno manteve os votos que se mostraram inalterados ao longo de todo o processo e que representam, em sua maioria, a leitura dos que fizeram parte das políticas sociais distributivas e compensatórias. O diferencial para cima compõe-se de votos de forças muito diversas, mas cuja avaliação foi de que a candidatura Alckmin representava o retorno das políticas aberta e doutrinariamente neoliberais.

A tese básica da necessidade de acelerar o desenvolvimento, apresentada pelo atual governo, como plataforma para os próximos quatro anos do segundo turno, precisa ser qualificada no plano teórico e nas definições políticas. A dificuldade desta qualificação e o risco de não sair do lugar se explicitou nas tensões internas dentro do governo, quando alguns setores externaram a convicção de que a *era Palocci* acabara. Vale dizer: a política econômica monetarista e "rentista", centrada no ajuste fiscal para gerar superávit de 4,5% ou 5% do PIB, condição **sine qua** a tese do desenvolvimento será pura retórica.

O sinal preocupante é de que essa tensão foi rapidamente silenciada em nome da unidade de discurso, certamente para não "assustar o mercado", os investidores etc. Neste particular, a advertência de Francisco de Oliveira (2006) tem, em sua dramática "dialeticidade", além de um posicionamento teórico, um apelo ético-político. *As esquerdas precisam aprender com o "pequeno grande sardo Gramsci: a luta política no capitalismo é uma permanente 'guerra de posições', e a pregação falsa de unidade acima de tudo somente serve para deixar os flancos abertos para forças contrárias à transformação social. Assim, em certas conjunturas, a palavra de ordem pode ser 'dividir para lutar melhor'.*

A relação de forças certamente não permite rupturas abruptas, mas não se faz omelete, quebram-se ovos, ou seja, a mudança de direção certamente vai contrariar interesses de grupos poderosos da burguesia brasileira associada ao grande capital. A questão não é apenas desenvolver de forma sustentável, mas também saber qual o sentido e a quem servem esse desenvolvimento e essa sustentabilidade. Nem o termo *desenvolvimento* nem o termo *sustentável* definem, por si, a sua própria natureza. A história recente do capitalismo mundial e do Brasil tem mostrado que é possível crescer muito – mediante um desenvolvimento desigual e combinado – aumentando a concentração de renda e capital, sem gerar um número significativo de empregos que engendrem efetivo valor agregado para os

trabalhadores. Nesse contexto, sustentabilidade significa políticas de ajuste fiscal, privatizações, flexibilização e perda de direitos dos trabalhadores.

É neste particular que reside a esfinge, que clama por ser decifrada ou o salto de qualidade dos próximos quatro anos não se dará. Voltam à tona os quatro aspectos apontados por Perry Anderson para que o governo Lula pudesse, já no primeiro mandato, significar um efetivo avanço na sociedade brasileira e não cair na armadilha da grande maioria dos governos de centro-esquerda e esquerda que se elegeram após a década de 80 e que acabaram completando as reformas da direita. Este avanço, para Anderson, implica: não confundir os votos ganhos com o poder; ter um projeto alternativo claro de sociedade e um grupo coeso na busca de sua concretização; vincular este projeto aos movimentos sociais organizados e identificar o inimigo, sem subestimá-lo[13].

A tarefa de decifrar a esfinge não é de pequena monta, pois um projeto de *desenvolvimento sustentável,* que se afaste do consenso neoliberal, como sublinha o historiador Eric Hobsbawm, *não pode funcionar por meio do mercado, **mas operar contra ele*** (grifos meus**)** (1992, p.266). Por isso, para esse historiador, a coordenação deste processo não pode ser sustentada nem por ONGs, nem pela igreja, mas pelo Estado, ainda que não este Estado. Certamente as parcerias público-privado que acalentam vários programas do atual governo estão na contramão desse horizonte apontado pelo octogenário historiador.

Esse salto de qualidade tem como exigência encarar frontalmente e decididamente as reformas estruturais, historicamente proteladas: a reforma agrária e a taxação das grandes fortunas, com o intuito de acabar com o latifúndio e a altíssima concentração da propriedade da terra; a reforma tributária, com o objetivo de inverter a lógica regressiva dos impostos, em que os assalariados e os mais pobres pagam mais, corrigindo assim a enorme desigualdade de renda; a reforma social, instituindo uma esfera pública de garantia dos direitos sociais e subjetivos. Isto pressupõe, também, renegociar a dívida interna e externa noutros termos.

Ao incluir as reformas estruturais efetivamente na agenda política para valer, o governo ampliará o apoio dos movimentos sociais e populares e do campo da esquerda. As políticas distributivas e de assistência imediata para milhões de brasileiros que estão em estado de miséria absoluta ou relativa ganharão mais força e poderão ter um controle social público para não se transformarem em clientelismo e paternalismo (traços fortes de nossa cultura política). Por isso a necessidade

13 Para uma melhor contextualização da análise de Anderson, ver Frigotto (2004)

inadiável de reformas estruturais para possibilitar políticas emancipatórias que garantam emprego e renda.

Esse projeto de sociedade e de desenvolvimento demandará um gigantesco investimento em ciência e tecnologia e, como condição necessária, a efetiva universalização democrática da educação básica. Não basta a democratização do acesso, há necessidade de qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infra-estrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando numa única escola etc. Para isso não é suficiente a aprovação do FUNDEB. No contexto do que estamos aqui sinalizando, os fundos se pautam na lógica da "eqüidade mínima" e não na da qualidade necessária. Esta implica previsão de recursos constitucionais que, a médio prazo, dilatem para três ou quatro vezes os investimentos atuais em educação básica e superior.

O estabelecimento de um vínculo orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional implica resgatar a educação básica (fundamental e média) pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica ou tecnológica. Portanto, uma educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas. Saviani, sem dúvida, é o educador brasileiro que efetivou a elaboração mais consistente sobre as relações entre escola básica e mundo do trabalho na perspectiva da educação politécnica ou tecnológica.

Para esse autor, *se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. (Saviani, 2006:14)*

Como mostra ainda Saviani, *esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. (SAVIANI, 2006:15)*

A proposta do ensino médio integrado se fundamenta nessa concepção e se constitui, sem dúvida, o grande desafio do atual governo de efetivamente implementá-las dentro dessa concepção. A visão de *articulação* e não de *integração* da formação profissional à educação básica, defendida por grande parte dos repre-

sentantes dos dirigentes do Sistema 'S', delegados das Conferências Estaduais e agora delegados na Conferência Nacional, não é trivial: representa a perspectiva do dualismo e adestramento.

Há aqui pelo menos dois obstáculos a serem enfrentados pela sociedade e pelo governo. Primeiramente, modificar as diretrizes promulgadas pelo Conselho Federal de Educação, que induzem a compreensão do Ensino Médio a simples arranjos do Decreto 2.208/97, na perspectiva de articular e não de integrar e, em última instância, ao retorno do ensino profissionalizante pela reforma da Lei 5.692/71, um adestramento rápido com vistas ao mercado de trabalho. Em segundo lugar, quebrar a barreira de resistência das políticas estaduais, as quais detêm a prerrogativa da oferta do ensino médio.

Foram publicados, recentemente, os resultados do ENEM, os quais nos revelaram aspectos importantes. A imprensa propalou o sucesso das escolas médias públicas federais e de algumas escolas confessionais. O melhor desempenho foi da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - uma escola de ensino médio vinculada à Fundação Oswaldo Cruz. Trata-se de uma escola que atende jovens de camadas populares e de classe média , um público muito diverso do das escolas privadas de elite. Por que todas as escolas públicas de ensino médio não têm o mesmo desempenho?

Quem responde a essa indagação, de forma correta, política e cientificamente, é o Diretor da Escola Politécnica, professor André Malhão, nas diversas entrevistas que lhe fizeram para que explicasse tal sucesso de desempenho dos alunos.

Primeiramente, André Malhão adverte que qualquer comparação com as demais escolas da rede pública é inadequada porque as mesmas estão longe de ter as condições minimamente comparativas em termos de professores qualificados (a maioria com mestrado e doutorado), grupos de pesquisa, laboratórios atualizados, biblioteca, espaço físico.

Em segundo lugar, afirma Malhão, o diferencial está na proposta política e pedagógica da escola, centrada no debate e concepção da escola unitária e politécnica; uma escola comprometida em formar jovens que articulem ciência, cultura e trabalho e lhes dê possibilidade de serem cidadãos autônomos, que possam optar por prosseguir seus estudos ou por ingressar na vida profissional, dependendo dos seus objetivos.

Como tive oportunidade de expressar ao atual presidente, por ocasião da inauguração do novo prédio da escola, no dia em que o Brasil universalizar esse tipo

de ensino médio, ele se constituirá efetivamente em uma nação. Trata-se de uma escola de ensino médio integrado. Mas isso significa que a sociedade brasileira terá de ter consciência de que o custo dessa educação é, pelo menos, 8 a 10 vezes maior do que o proposto pelo FUNDEB. O ensino médio, em países do capitalismo central, não custa menos que quatro mil e quinhentos dólares aluno/ano. Isto equivale ao que uma família de classe média das grandes capitais brasileiras paga em escolas particulares laicas ou confessionais .

Pela importância estratégica, também, da rede de Centros Federais de Educação Tecnológica e das 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 politécnica ou tecnológica e se constituam em uma referência efetiva por suas condições físicas, materiais, de formação de professores e de condições do trabalho docente. Não se trata de negar-lhes a prerrogativa do ensino superior, mas de garantir o ensino médio integrado como uma das suas prioridades. Também há que se aprofundar a natureza do ensino superior e das universidades tecnológicas. Aqui se trata de superar o viés em que se situa a educação tecnológica, como *upgrade* do ensino técnico, numa perspectiva reducionista e estreita.

Um desafio estratégico do governo federal é encontrar formas de uma relação orgânica com a rede de educação profissional e tecnológica dos estados, fruto de políticas pouco orgânicas e continuadas por se atrelarem ao foco dos governos em exercício e não como uma política pública de Estado. As conferências preparatórias a esta Conferência Nacional mostraram o potencial aí existente. Isso, certamente, será mais democrático e efetivo para as populações pobres do que a tendência de transferir recursos a uma multiplicidade de experiências e projetos ligados a instituições privadas ou ONGs (que também são privadas). [14]

Tendo como pressuposto da educação básica que se pode criar um sistema ou subsistema nacional de formação/qualificação profissional, integrando as múltiplas redes existentes e vinculando-as à política de criação de emprego e renda e, no contexto em que ainda nos encontramos, à política pública de educação de jovens e adultos.

14 Cabe aqui registrar que há alguns projetos que vêm sendo desenvolvidos por grupos ou ONGs de larga tradição no trabalho com as classes populares. Estas experiências merecem todo apoio e continuidade. O IIPE (Intercâmbio, Informações, estudos e Pesquisas) que assessorou esta Conferência Nacional nas sínteses dos trabalhos de grupo, saberá indicar ao MEC o que "é trigo e o que é joio". Uma indicação fecunda nesta direção é deslocar o subsídio direto ou indireto ao Projeto ou Programa Escola de Fábrica, nesta direção. A fábrica – o mercado – tem sua lógica no negócio e não no direito.

Cabe, certamente, conceber esse sistema ou subsistema como política pública estratégica e de Estado, com a tarefa de gerir 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 de fundo público compulsório, o Estado tem a obrigação de discutir uma tendência crescente (com ênfase diversa institucionalmente) de se transformar as unidades do Sistema em empresas de serviços com múltiplas "unidades de negócio". Trata-se de retomar os debates dos anos 80, quando se discutia, interna e externamente, a função social desse sistema e a criação dos Centros Públicos de Formação Profissional e de democratizar efetivamente o Sistema 'S'.

Certamente, na direção que assinalou o Ministro Fernando Haddad na abertura da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, a sociedade e o governo devem colocar em sua agenda que os recursos públicos arrecadados pelo Sistema 'S' tenham um fim e um controle claramente público. Por isso, a sociedade tem que cobrar bem mais que os 30% de recursos em vagas de alunos do sistema público. Há que se cobrar também o debate sobre a natureza da formação profissional e sobre quem a define. Os tempos que vivemos não permitem que a mesma seja efetivada na perspectiva unidimensional de *adestrar as mãos e aguçar o olho*, como se referia Gramsci nos anos de 30 em relação à educação que interessava ao capital e ao mercado[15].

Cobrar que o Sistema 'S' volte a oferecer cursos gratuitos em tempo integral – como fez referência em seu pronunciamento nesta Conferência Nacional, relatando o seu próprio caso, o Senador Paulo Paim – parece-nos uma exigência mínima. Há milhões de jovens que necessitam disso nas periferias das pequenas, médias e sobretudo grandes cidades e no campo. A ausência de formação profissional nos assentamentos da Reforma Agrária é gritante. O que não é eticamente insustentável é transferir esse fundo público para formação de profissionais, até em nível superior, a multinacionais ou a empreendimentos com a ótica mercantil de unidades de negócio. Nesse particular, a questão ética, política e jurídica é a seguinte: se o sistema "S" ou parte dele quer ser empresa (unidade de negócio), até para que não haja concorrência desleal no mercado, é preciso que *renuncie* ao fundo público compulsório, devolva o patrimônio construído ao longo de mais de 50 anos e pague pela marca ou mude de nome. Em outros termos, ou o Sistema 'S' utiliza o fundo público que recebe para políticas públicas orientadas pelo Estado

15 Ver a esse respeito o texto: Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador.(Frigotto, 1982/1983).

ou o Estado tem o dever político, social, econômico e ético de rever a legislação que criou o Sistema 'S'.

Em termos mais amplos, cabe postular que a política pública de formação profissional afirme como prerrogativa do Estado, ou de instituições por ele credenciadas, a diplomação e certificação. Ao Ministério da Educação cabe a coordenação do Sistema Nacional de Formação/Qualificação. Também se pressupõe a existência permanente de um fundo garantido na Constituição para esse fim, que inclua, mas também vá além do FUNDEP (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e de Qualificação do Trabalhador). Vá além, pois os fundos (FUNDEB e FUNDEP) lidam predominantemente com a questão da eqüidade.

Há, por fim, de haver em todas as redes, por um princípio de democracia substantiva, uma gestão com participação efetiva do Estado, dos trabalhadores e do setor produtivo. Um aspecto central desta política de certificação como prerrogativa do Estado é evitar a perspectiva do negócio sobre um tema que é um direito, malversando, inclusive, o fundo público e, também, de cursos sem nenhuma qualidade técnica e ético-política. Cursos que funcionam como um engodo, numa situação de fragilidade imensa da classe trabalhadora.

Se efetivamente se garante, no médio prazo, a educação básica politécnica ou tecnológica universal e de qualidade efetiva, a formação profissional terá outra qualidade e significará uma possibilidade de avanço nas forças produtivas e no processo de emancipação da classe trabalhadora. Neste percurso julgamos importante que a política pública de formação profissional se vincule às políticas de emprego e renda. Isso, por sua vez, implica, como mostramos ao longo deste breve texto, que se politize o debate em todas as esferas, mormente a econômica, rompendo com a doutrina dos técnicos e gestores neutros. Cabe à classe trabalhadora lutar em suas organizações e movimentos para construir uma nação contra aqueles que historicamente moldaram um capitalismo dependente, associado e subordinado ao capital mundial.

Referências Bibliográficas

ALGEBASILE, E., (2002) – *Escola pública e pobreza: os sentidos da expansão escolar na formação da escola pública brasileira*. Niterói, UFF, 2002. Tese de Doutorado.

CÂNDIDO, A . A Revolução de 1920 e a Cultura. *Novos estudos CEBRAP*. São Paulo, v.2, 4. p. 44-26, abril de 1984.

CÉA, Geórgia S. dos Santos. *A qualificação profissional entre fios invisíveis: uma análise crítica do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador*. São Paulo, PUC/SP . Tese de Doutorado.

FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Um ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. (Biblioteca de Ciências Sociais.)

FIORI, J. L. *O nome aos bois*. Instituto da Cidadania – Fundação Perseu Abramo. São Paulo, 30.10.2002.

FRIGOTTO, G. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. In: Conferências Brasileira de Educação 2, Belo Horizonte, 1982. Rio de Janeiro, SENAC/DIPLAN, 1983,

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. A política de Educação Profissional no Governo Lula: Um percurso histórico controvertido. Campinas-SP, *Educação e Sociedade, 26(92) 1.087-1113, out. 2005*

FRIGOTTO, G.; CIAVTA, M e RAMOS, M. (org) *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo, Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (orgs). *A formação do cidadão produtivo - A cultura do mercado no ensino médio técnico*. Brasília, INEP, 2006.

FRIGOTTO, G. O Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. *Revista Observatório social de América Lantina. CLACSO, Buenos Aires, nº 14.*, mayo-agosto 2005, pp. 95-1004

HOBSBAWM, E. *O Novo Século* (Entrevista a Antônio Polito). São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

IANNI, O. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. Rio de Janeiro, civilização Brasileira, 1991.

LOBO NETO, F. J. da Silveira. *O discurso sobre tecnologia na "tecnologia" do discurso: discussão e formulação normativa da educação profissional no quadro da lei de diretrizes e bases da educação de 1996*. Niterói, 2006. Tese de doutorado.

OLIVEIRA, F. de. *Critica da razão dualista - O ornitorrinco*. São Paulo, Boitempo, 2003.

POCHMANN, M. As duas rendas mínimas. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 22. 05.2004, Outras opiniões. P. 9.

POCHMANN, M. O flagelo dos jovens trabalhadores. *Folha de São Paulo*, São Paulo 22.02.1998, Folha Dinheiro, p. 2.

POCHMANN, M. O trabalho sob o fogo cruzado, desemprego e precarização no final do século. São Paulo, Contexto, 1999.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo, Cortez, 2001.

SAVIANI, D. Contribuição à elaboração da nova LDB:um início de conversa. In: *ANDE*, nº 13, p. 5-14, 1988.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. Caxambu, *29ª Reunião Anual da ANPED*, 2006. mimeo.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz, 1(1): 115-130, 2003.

SODRÉ, N. W. *Formação histórica do Brasil*. Rio de Janeiro, Grafhia Editorial, 2004.

MELENCHON, J.L. Por um Modelo universal de profissionalização Sustentável. Porto Alegre, 2003. Conferência no Fórum Mundial de Educação.

Lúcia Lodi
Diretora do Departamento de Políticas do Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica

"Inicialmente, em nome do professor Francisco das Chagas, Secretário de Educação Básica e de toda a equipe técnica da SEB, cumprimento o secretário Eliezer Pacheco, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; os dirigentes e toda a equipe técnica da SETEC; os delegados que aqui representam a nossa rede federal de educação tecnológica; os da rede de educação profissional vinculada aos sistemas estaduais e demais convidados. Tenho certeza de que o professor Eliezer Pacheco está escrevendo uma importante página na história da educação brasileira com a realização desta Conferência. Estou certa de que, com este evento, estaremos buscando diretrizes muito fecundas não só para a educação profissional, mas também para todo o sistema educacional do nosso País.

Penso que essa não é uma tarefa fácil. Depois de ouvir a apresentação do professor Gaudêncio e as intervenções dos meus colegas de mesa, vou sair deste evento refletindo sobre o que deixei de comentar, porque foi muito rica a sua exposição e temos aqui um tempo circunscrito a essa tarefa.

Darei destaque a uma das primeiras colocações do professor Gaudêncio quando ele problematiza: 'Por que não universalizamos a Educação Básica no Brasil?' Porque isso, do meu ponto de vista, tem uma relação direta com a enorme tarefa e o desafio que está posto para dirigentes, professores e para qualquer cidadão deste País e, quando se pensa numa proposta de educação, esta tem de estar vinculada necessariamente a um projeto de nação, a um projeto de sociedade. Chegamos a quatro séculos de história, 2000; século XXI; 2006. Nunca é demais ter presentes esses dados, porque é uma realidade extremamente danosa.

Em termos nacionais, a taxa de escolarização no ensino médio está muito aquém do ideal de universalização. Apenas 44% da população brasileira de 15 a 17 anos estão na escola. Em comparação com os 18,2% do início da década de 1990, evoluímos muito; no entanto, estamos longe da universalização já alcançada no ensino fundamental. Das quase oito milhões de matrículas em 2005 na escola pública, apenas 4% pertenciam à educação profissional de nível médio. Quatro por cento! Isso mostra essa fragmentação em termos de educação. Dividindo, desconhecendo uma dimensão que é vital para assegurar a sobrevivência numa sociedade como a nossa. Não universalizamos e não iremos universalizar enquanto persistir esse modelo de sociedade. Enquanto for esse o projeto de nação.

Faço este destaque porque nós temos que discutir uma proposta da educação aliada a um projeto de sociedade. Não nos tem faltado iniciativa no campo da

reforma educacional, desde o início da nossa história. Do Brasil-colônia ao século XXI são inúmeras as iniciativas, mas não conseguimos superar a fragilidade do sistema, do ponto de vista da sonegação de um direito.

Temos proclamado desde a primeira Constituição imperial, em 1824, a educação como direito de todos. Mas, enquanto se prega esse modelo; sonega-se. Eu diria, professor Gaudêncio Frigotto, que há uma relação determinista entre a educação e a forma como a sociedade se organiza do ponto de vista da produção, mas certamente há uma relação intrínseca. É disto que nós estamos falando. É dessa realidade que estamos falando e do desafio que está posto para todos nós, quando pensamos numa sociedade diferente da que nós vivemos hoje e que seja mais justa, mais equânime, na qual de fato a justiça social tenha concretude do ponto de vista material e é neste contexto que estamos discutindo a política. O nosso governo discute, propõe e formula uma política para a educação. Nessa formulação, há de se considerar a especificidade da sociedade atual onde a ciência, o desenvolvimento científico e o desenvolvimento tecnológico estão impregnando os diferentes setores. Desconhecer essa realidade, do ponto de vista da educação formal, da educação escolar, também é sonegar o direito. Avançar, do ponto de vista conceitual, é um desafio. Avançar, no sentido da preservação do direito à educação, é um outro desafio.

Então, professor Gaudêncio Frigotto, penso que, quando falamos em universalização, em buscar a universalização da educação básica, não falamos de uma educação qualquer, mas de uma educação que assegure condições efetivas para a inserção na vida social e afirmo que nós temos uma proposta em curso. Mais que uma proposta, um fato. Isso já é uma realidade: ensino médio integrado à educação profissional, técnico de nível médio. Aqui, caros delegados, sempre há uma controvérsia. Jaqueline usou a expressão: 'A educação técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio.' Literalmente aqui a ordem dos fatores não altera o produto. Estamos falando de um tipo de educação que rompa com essa fragmentação histórica, com essa dualidade que coloca de um lado a ciência e a técnica e do outro o conhecimento geral, o conhecimento específico, a formação geral. Convém romper com o que está assentado na nossa cultura escolar e também no pensamento da sociedade como um todo: são realidades, são aspectos formativos que dificilmente se realizariam num mesmo itinerário educacional.

Temos tido o privilégio de responder por uma coordenação da construção dessa nova modalidade de ensino médio e de educação profissional. Os fatos, na forma em que foram apresentados no Decreto 5.154/2004, como uma das modalidades de educação profissional preservando as que já estavam sendo oferecidas. Esse caráter de livre adesão para as escolas do sistema elimina a

obrigatoriedade, a compulsoriedade. Cabe a cada sistema buscar o seu caminho para oferecer e tomar a decisão em relação a essa nova modalidade. E digo hoje: em 2005, um ano depois do decreto promulgado em julho de 2004, que apenas no primeiro ano de implantação o ensino médio integrado à educação profissional já é oferecido por quinze unidades da federação; para 2006 temos previsão de matrícula em dezenove estados. É importante trazer essas informações para mostrar que os sistemas de ensino já estão respondendo e procurando caminhos para a oferta de um ensino médio que possa assegurar condições de inclusão, de cidadania, no qual a dimensão trabalho é um dos elementos centrais na articulação do currículo. Para 2006 nós temos projetado noventa mil matrículas nessa nova modalidade. Devo dizer que tem sido um duro aprendizado. Estamos inventando essa organização curricular e temos que radicalizar a mudança em relação à forma que estava sendo oferecida, especialmente ao ensino médio convencional. Temos que nos debruçar sobre cada um dos componentes até a exaustão, considerando o papel que eles têm para assegurar tanto o desenvolvimento dos conhecimentos gerais como a adequada formação para o trabalho.

Um fato recente mostra a importância de se construir essa modalidade com vistas a assegurar a inclusão. Busca de cidadania foi o que constatei em uma demanda trazida por comunidades escolares indígenas de três diferentes regiões do país. Buscaram o Ministério da Educação, buscaram a FUNAI e eis que disseram: - *Na semana passada, no Pará, no Mato Grosso e já está apontado para o Alto Solimões, Diretora; nós precisamos assegurar condições para que os nossos jovens, os índios, não continuem a deixar a aldeia em busca de outro ambiente social no qual têm sofrido graves problemas de inserção, gerando a exclusão*. Acentuando mais o caráter de exclusão desse segmento da sociedade nacional, disse o seguinte: - *Precisamos preparar os nossos jovens para que tenham condições de assegurar o controle, manejo ambiental, formar professores para as nossas escolas e também qualificação na área de saúde, áreas que se revelam de grave densidade do ponto de vista social e das relações*.

Eu espero ter dito alguma coisa proveitosa a propósito dessa temática. Serão necessários muitos eventos, muito debate interno, para assegurar o espaço de interlocução com os sistemas de ensino e com a rede de educação profissional e tecnológica, que tem nos dado apoio substantivo nesse trabalho de assistência aos Estados, na construção dessa nova modalidade de ensino médio integrado à educação profissional. Aqui falo da rede de Educação Profissional e Tecnológica, indistintamente: a federal e as dos diferentes sistemas de ensino, bem como dos especialistas, dos nossos professores e das nossas universidades, que muito têm contribuído para se buscar a pavimentação de um caminho seguro para a oferta dessa modalidade de ensino, de forma que não temos mais o direito de errar quando se propõe iniciativa no campo da educação formal."

Sandra Regina de Oliveira Garcia

Chefe do Departamento de Educação Profissional da Secretaria da Educação do Paraná

"Boa tarde a todos e a todas aqui presentes na 1ª Conferência Nacional De Educação Profissional e Tecnológica.

Saúdo a professora Jaqueline, Diretora de Políticas e Articulação Institucional da SETEC; Sr. Gaudêncio Frigotto, nosso amigo, meu eterno orientador; a professora Lúcia Lodi, Diretora de Políticas do Ensino Médio da Secretaria de Educação Básica do MEC; o Francisco, representante do Movimento dos Sem Terra. Agradeço o convite para participar como debatedora e vou me colocar neste papel, e não de fazer uma discussão em cima do que o professor Gaudêncio falou. Não ousaria tanto. Ressalto que estou aqui como gestora estadual de educação profissional do Paraná, almejando que esta Conferência seja bastante produtiva para todos nós, porque temos que sair daqui com um norte do entendimento que temos em relação à construção da política pública para a educação profissional e tecnológica do nosso País. Também gostaria de ressaltar a importância desta conferência e, principalmente, de todas as conferências estaduais preparatórias a esta.

Nós, que somos gestores da educação profissional nos estados, fomos os responsáveis pelas Conferências estaduais, porque tivemos entendimento de que era de suma importância que a Conferência Nacional fosse realizada e que pudéssemos participar democraticamente da construção de uma política pública para a educação profissional e tecnológica. Então, todos os gestores estaduais estão de parabéns pelo trabalho que fizeram para que as Conferências estaduais acontecessem. Convém dizer que muitas delas se realizaram em parceria: com a rede federal, com escolas privadas e com o Sistema 'S', quer dizer, todos aqueles que trabalham com a educação profissional em nosso país. Daí a importância dessas conferências para que esse movimento acontecesse. Precisávamos ter nos nossos estados a possibilidade de movimentar a discussão da educação profissional. Foram discussões bastante acaloradas, que resultaram, então, no trabalho que está sendo apresentado aqui, através das propostas que todos nós discutimos nos nossos estados e trouxemos aqui para o debate. Propostas essas que definirão a política pública para a educação profissional e tecnológica do nosso País.

Também não poderia deixar de ressaltar e falar, como uma gestora estadual, do trabalho que as redes estaduais de educação profissional vêm realizando em todos os estados e no Distrito Federal. Muito se fala quando tratamos da educação profissional da rede federal, do Sistema 'S', da rede privada. Mas é preciso lembrar que as redes estaduais têm escolas técnicas e que, apesar de políticas e políticas, existem há mais de sessenta anos escolas técnicas nas redes estaduais do nosso País. Não somos novos nem somos inexperientes

nessa construção e gostaríamos de ressaltar isso. As redes estaduais existem e queremos que elas sejam reconhecidas, como vêm sendo reconhecidas neste governo, pelo Ministério da Educação e também por esta Conferência. Nós existimos, fazemos educação profissional e queremos continuar fazendo-a e expandindo.

A professora Edna, Presidente do Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional, na abertura, levantou alguns dados que demonstram o que poucos sabem das redes estaduais: que, além de existirmos, temos escolas que representam um número significativo de instituições de atendimento, por meio da escola do trabalho de jovens e adultos trabalhadores. Num rápido levantamento que fiz hoje, na hora do almoço, verifiquei que temos, nas redes estaduais, cerca de seiscentas e oitenta escolas profissionalizantes, número que pode ser pouco significativo quando pensamos no número de escolas técnicas de ensino Médio que temos no nosso país. Mas se trata de um número significativo em relação à própria rede federal, que também é uma rede espalhada por todo o Brasil, mas também não dá conta desse atendimento, assim como nós não damos conta de atender a todos os jovens e adultos trabalhadores.

Sinalizamos que temos, sim, de realizar um diagnóstico real, de forma consistente, para que saibamos quem somos, quantos somos e onde estamos neste país, seja na rede federal, na municipal, na rede comunitária e na privada, ou seja, em todos os segmentos. Não temos esse diagnóstico real. Existem dados, mas não representam a realidade. Então, nós temos que trabalhar junto ao MEC para que esses dados possam ser consistentes. Temos de ressaltar também que o caminho para democratização da educação profissional passa pela expansão das redes estaduais, estou convencida disso. Passa pela definição de políticas públicas e não pelo estabelecimento de programas pontuais, muitas vezes desarticulados e sobrepostos. Temos que trabalhar com políticas e não com programas. Se queremos realmente que a educação profissional neste país seja uma realidade na escola pública, não podemos mais continuar trabalhando da forma como historicamente vem sendo tratada a educação profissional e tecnológica.

Passa também pelo financiamento público para as instituições públicas. Passa pela formação de professores e de profissionais não-docentes para a educação profissional. Esses são os nossos principais desafios. Temos que ter financiamento e essa questão de ter, como o professor Gaudêncio colocou, não apenas a criação de um fundo, mas muito mais do que isso. Temos de ter professores formados para essa modalidade de ensino. Nós não temos no nosso país professores preparados para atuar na educação profissional. Quanto às questões que o professor Gaudêncio coloca, eu gostaria de ressaltar que a

educação profissional não pode ser entendida, principalmente, como redentora da pátria, porque ela não vai resolver os problemas da universalização da educação básica. Não passa por aí. Acho que isso é importante ressaltar: que a educação profissional, como nos diz o Ministro Fernando Haddad, tem papel importante na objetivação do Ensino Médio e tem o desafio de conseguir que a profissionalização seja um fator para a permanência dos jovens que estão se deslocando, que vêm saindo das nossas escolas de Ensino Médio regular para adentrarem a educação de jovens e adultos.

Não queremos e não podemos defender uma escola em que a formação profissional seja mera adaptação estrita ao mercado de trabalho. Mas, como aponta o professor Gaudêncio Frigotto, nós queremos formar não indivíduos, mas sim sujeitos sociais históricos. Buscamos uma formação integral dos jovens trabalhadores, seja na forma concomitante, subseqüente ou integrada, seja na formação inicial e continuada ou na tecnológica: uma formação integral. Queremos, como aponta também o professor Gaudêncio, uma educação profissional integrada à educação integral básica e não articulada à educação básica como direito subjetivo do trabalhador e às necessidades do sistema produtivo. É obvio que temos que dialogar com o sistema produtivo. Quando dizemos que a demanda não pode ser direta, imediata ou ser apenas adaptada ao mercado de trabalho, não estamos querendo dizer que não temos de dialogar com esse setor produtivo. É óbvio que temos que fazê-lo. Mas temos que pensar na formação desse homem, desse sujeito, pois queremos que os nossos jovens tenham a possibilidade e a condição de adentrarem e permanecerem na escola pública, democrática, gratuita e de muita, mas muita qualidade. No caso do Paraná, optamos já no início do governo pelo ensino médio integrado à educação profissional. Não que outras formas não aconteçam: trabalhamos tanto com o ensino médio integrado como com o subseqüente.

Temos hoje no Paraná cerca de trinta e dois mil alunos no ensino médio integrado à educação profissional e em torno de trinta e um mil alunos em cursos da modalidade subseqüente. Para essa decisão, partimos da concepção de que ensino e currículo partem das dimensões de que trabalho, cultura, ciência e tecnologia constituem os fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados e assegurados, na perspectiva de uma escola unitária e de uma educação politécnica ou tecnológica. A professora Lúcia Lodi vai ter a oportunidade de dialogar um pouco mais sobre a questão da integração.

Finalizo dizendo que nós queremos uma educação integrada e não uma educação articulada à educação profissional. Esse tem de ser o nosso horizonte, essa articulação mesma que está posta hoje no Decreto 5.154. O nosso esforço

resulta de que acreditamos em educação profissional e não queremos uma educação profissional de treinamento, mas queremos formar pessoas, sujeitos. Temos que avançar nessa perspectiva do entendimento, da concepção de formação integral e do entendimento que nós temos hoje da integração do conhecimento básico com o conhecimento tecnológico. Esse é o nosso grande desafio. Nosso trabalho nas discussões aqui e no trabalho que nós vimos realizando em todas as redes, seja rede privada, rede federal ou rede estadual, é na perspectiva de trabalharmos o sentido da integração, transformando isso numa política pública, porque é disso que precisamos. E política pública engloba todas as questões que sabemos necessárias, desde o financiamento até a boa formação dos nossos professores e a preparação dos espaços onde os alunos vão ter as suas aulas teóricas e práticas. É para isso que vimos trabalhando e nos fortalecendo enquanto redes públicas, para que possamos fazer o que temos hoje: a perspectiva do Paraná. Hoje é uma realidade a educação profissional no Paraná e queremos que a educação profissional seja uma realidade no nosso País.

Muito obrigada.”

"Boa tarde a todos e a todas. Inicialmente, quero agradecer esse convite para participar da 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, para expor algumas idéias que nós pensamos dentro do Movimento dos Sem Terra. Inicialmente, queria caracterizar um pouco a questão da agricultura, para entendermos, então, a formação dentro da agricultura no Brasil. Creio que a atividade agrícola pode ter sido, se não a primeira, a segunda profissão no mundo. Não é? Da humanidade. Creio que o homem começou primeiro fazendo a sua casa ou a caverna e depois começou a plantar os alimentos. Talvez tenha sido essa a primeira profissão da história da humanidade.

Inicialmente, queria caracterizar um pouco essa agricultura para depois entendermos o que nós estamos propondo do ponto de vista da formação e da capacitação profissional. Nós temos um país que tem desigualdades regionais e tem desigualdade dentro das próprias regiões. Então, podemos encontrar, mesmo no Centro-Sul do Brasil, digamos que vamos pegar aqui do Centro-Oeste/Sudeste, onde o capitalismo na agricultura se desenvolveu mais. Mesmo dentro desses lugares onde o capitalismo mais se desenvolveu, encontramos relações das mais atrasadas possíveis. Então, pequenas regiões ou, às vezes, médias regiões onde persiste a pobreza, a miséria e o atraso em todos os sentidos. Vou citar algumas para entendermos esse processo como referência. Por exemplo, a região centro do Paraná, que é um dos estados onde a agricultura está mais desenvolvida neste país. Agora, pegamos uma região do estado onde predomina a fome e onde predomina a miséria: o ensino também segue o mesmo princípio de abandono, de falta de qualidade, de falta de escolas, o aumento do analfabetismo e assim por diante.

Podemos identificar, em todos os nossos estados, pequenas regiões cercadas pelo desenvolvimento econômico e regiões cercadas de pobreza e de atraso. Então, assim se desenvolveu o capitalismo na agricultura no Brasil. E o Nordeste, basicamente, esse capitalismo abandonou. Ficou restrito hoje a uma pequena parte da cana que ainda resta, porque a parte do cacau é uma coisa pequena, e mais recentemente algumas frutas: a uva, numa pequena região do Vale do São Francisco, e o melão e nada mais. Ao Centro-Sul, então, foi atribuído aquilo que, digamos, é a demanda do mercado ou, então, para dizer com palavras mais simples para todos nós entendermos, a demanda dos ricos. Essa história da demanda do mercado é para não dizer quem são essas pessoas. Então, muita gente diz que o mercado não tem cara. O mercado tem cara: o mercado é meia dúzia de ricos. Esse é o mercado! Todo o desenvolvimento da agricultura no Brasil a partir da década de 30 foi baseado para resolver o problema desse mercado; dessa meia dúzia de ricos. E hoje, ele está centrado

em alguns produtos, só na agricultura que forma o grosso da produção agrícola, que é a soja, o milho, a laranja, a cana e, recentemente, o eucalipto. Ou, então, vamos dizer assim: as florestas, porque não é só de eucalipto. E entra nesse rol, dependendo do grão, as carnes. Esse é o grande mercado brasileiro. Quer dizer, nada o mercado da agroindústria de meia dúzia.

A partir de 50, quando esse modelo agrícola foi implantado, a formação para a agricultura veio para atender a essa necessidade. A necessidade dessa meia dúzia. E as escolas agrícolas, os cursos de Agronomia tiveram toda uma filosofia daquilo que o Gaudêncio colocava sobre transferência de conhecimento e não de pesquisa para desenvolver a Ciência no Brasil. Essa transferência de conhecimentos é uma coisa, de certa forma, muito simples e torna as pessoas incapazes de resolver os problemas que a sociedade coloca. Apenas transfere conhecimento. Então, foi pesquisada. É aquilo que o Paulo Renato disse: *Não. Nós pegamos o conhecimento dos americanos e aplicamos aqui. Não precisamos desenvolver nada. Está tudo resolvido*. Para essa meia dúzia eu acredito que está mesmo tudo resolvido. Agora, para o povo brasileiro não é assim. Então, quem pensa para meia dúzia, pensa desse jeito. Inclusive, o estado é feito assim no Brasil. Quando é para resolver o problema dos ricos, de meia dúzia, ele é rápido, ágil e resolve os problemas imediatamente. Quando é para resolver os problemas do povo, então não tem lei, não tem política, não tem dinheiro. Tudo é mais difícil. É assim que acontece no dia-a-dia.

O público com quem nós trabalhamos, digamos que sejam os excluídos dos excluídos: excluídos do processo produtivo, excluídos de todas as políticas sociais na sociedade. Eu fui num assentamento no Ceará que tinha duzentas e poucas famílias; 98% dos assentados eram analfabetos. Nós temos agora, no Rio Grande do Norte, a maioria da coordenação do movimento é analfabeta. Desde quando nos organizamos como movimento, já tivemos essa preocupação de começar a levar para dentro dos assentamentos as escolas. Durante um bom período nós atribuímos isso ao Estado. Tínhamos pouca interferência nesse processo. Aí, percebemos que o Estado não dava conta e nos metemos a fazer, a buscar cooperação com as universidades para trazer o ensino para dentro dos assentamentos.

Como eu tenho pouco tempo, vou fazer apenas duas citações para tentar exemplificar aquilo que nós pensamos sobre o ensino ou sobre a profissionalização no campo. Nós temos que formar o nosso povo e eu não trato aqui de formar só as crianças ou só os jovens, mas, sim, todo mundo que queira. Inclusive, eu me formei no ano passado lá no assentamento de Diamona, no Rio Grande. Sou um desses; faço parte dessa camada que ficou fora porque

o mercado não me absorveu. Os ricos não me absorveram, não me quiseram. Então, o ensino deve servir para libertar o povo e não servir aos interesses da minoria. Para nós, essa é a chave do ensino: ele deve ser capaz de, além de ensinar uma profissão, ensinar a técnica. Que ensine o povo a se libertar desse modelo que oprime. Então, essa é a nossa concepção de ensino, quando se trata dessa questão.

Eu vou me situar basicamente nessa questão da agricultura, que é onde nós atuamos. Nós temos hoje funcionando onze cursos ligados diretamente à agricultura. Desses, nove têm ênfase na agroecologia. Nós entendemos que o novo na agricultura não é reproduzir o velho ou conhecer o velho; o novo na agricultura é não se basear num pacote de química e de conhecimentos que vieram de fora, impostos ao Brasil, principalmente durante a ditadura militar. Nesses onze cursos, temos em torno de quinhentos e cinqüenta educandos hoje em salas de aula; dois cursos são de Administração Rural e nove são para nós irmos concebendo na prática um outro modelo de agricultura, que não seja baseado na agroquímica e, sim, na produção de alimentos saudáveis, que não contaminem o meio ambiente, que não contaminem a nossa água, que não escravizem o nosso povo. Porque hoje o importante para esse grande modelo é a renda: se for preciso escravizar o povo, envenenar tudo, não importa. O que importa é a renda do capital, tanto que, a cada ano que passa, temos mais e mais descobertas de trabalho escravo. Isso significa que o ser humano não conta nesse modelo; conta o que ele produz para o capital.

E vem aí, em nome de uma chamada energia limpa, um grande problema ambiental e social que se avizinha, principalmente nos estados de São Paulo, Mato Grosso e Goiás, que é a produção extensiva da monocultura da cana-de-açúcar. Vem para atender ao grande capital dos fazendeiros, dos usineiros, diga-se de passagem, e não para atender à geração de emprego, ao desenvolvimento tecnológico que ajuda a sociedade a se organizar, que ajuda a sociedade a viver melhor. E, se nós não nos cuidarmos, isso vai entrar em outras áreas, como a área da mamona, que hoje é uma novidade aparecendo principalmente para os estados do Nordeste, região que contém menos água e lá a cultura se adapta melhor.

O MST tem hoje nas escolas em torno de três mil educandos, que estão sendo capacitados nas mais diversas áreas. Nós chamamos de capacitação. Na enfermagem, na saúde comunitária, na área da educação. Temos mais quatorze cursos dessa natureza, como magistério e assim por diante. Nós entendemos que a reforma agrária precisa de uma grande capacitação desse pessoal que está dentro dos assentamentos e que não sejam meros produtores de alimentos,

ou, então, meras pessoas jogadas de lado porque estavam incomodando os governos. Hoje, temos nos nossos assentamentos em torno de oito mil, seiscentos e setenta e nove escolas de primeiro e segundo grau. Apenas trezentos e setenta e três de ensino médio, todas as outras são de ensino básico de 1ª a 4ª série. Temos em torno de quinhentos mil estudantes de 7 a 14 anos dentro dos assentamentos. Acima de 18 anos temos um milhão e quatrocentas mil pessoas e somente noventa e dois mil tem o ensino médio, mas estamos buscando aumentar. Nos últimos anos isso nos ajudou muito.

A cooperação com as universidades que nos ajudam a fazer essa transferência de conhecimento que historicamente ficou ligada a uma pequena minoria, como o Gaudêncio estava dizendo, da classe média e restrita ao meio urbano. Por isso, essa concentração hoje no meio urbano. Por quê? Porque os serviços públicos não chegam à agricultura, não chegam ao interior. Então, quem quiser estudar tem que ir para o centro urbano e nós estamos fazendo a chamada incursão, que é trazer a escola, devolver a escola para o meio rural, para que possamos formar os agricultores e para que se desenvolva aí uma agricultura diferente.

Pelo curto espaço de tempo, resumo aqui a minha pequena intervenção e quero agradecer muito a todo o trabalho que nós estamos tendo e todo o apoio que nós estamos recebendo, com a cooperação tanto do Ministério da Educação como das escolas, inclusive de profissionalização técnica, que estão espalhadas nos estados. Eu tinha relacionado aqui e por falta de tempo eu não vou citá-las. Nós temos alunos nossos e extensões dessas escolas dentro dos nossos assentamentos, para que possamos definitivamente resolver esse grande problema que afeta o meio agrícola.”