

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Maria Cristina Rizzetto Cerqueira

**Programa de Expansão da Educação Profissional: análise
do alcance das políticas educacionais**

São Paulo

Dezembro

2010

MARIA CRISTINA RIZZETTO CERQUEIRA

**Programa de Expansão da Educação Profissional: análise
do alcance das políticas educacionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

São Paulo

Dezembro

2010

C416p Cerqueira, Maria Cristina Rizzetto

Programa de expansão da educação profissional: análise do
alcance das políticas educacionais - São Paulo, 2010

105 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da
Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

Referências bibliográficas: f. 90-94.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi – Orientadora

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof.^a Dr.^a Fátima Beatriz De Benedicts Delphino

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Aprovado em: ___/___/___

AGRADECIMENTOS

À Dr^a Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi minha eterna gratidão, por sua generosidade e competência durante o processo de orientação.

À Dr^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami e à professora Fátima Beatriz De Benedicts Delphino por suas valorosas sugestões no exame de qualificação.

A uma legião de queridos amigos que me deram apoio nos momentos difíceis e dividiram alegrias decorrentes das novas conquistas; seria impossível enumerá-los.

Ao Fundo de Apoio à Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que ofereceu apoio financeiro para a concretização da pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e a todos os seus servidores, meus colegas, com os quais convivo na busca diária por uma educação transformadora.

Aos alunos da Educação Profissional com os quais cruzei e cruzarei no meu trabalho cotidiano e a quem ofereço meu trabalho como forma de colaboração para a construção de uma sociedade mais justa.

A todos os profissionais que colaboraram para a realização da pesquisa no Centro Profissional Hélio Augusto de Souza, e em particular à Professora Isabel, Coordenadora Pedagógica daquela Instituição, cujo compromisso e qualidade do trabalho realizado renovaram minha crença na importância da Educação para a formação do Homem integral.

Aos funcionários do Ministério da Educação.

Aos meus amados familiares que são o alicerce da minha vida.

Aos prezados amigos do curso de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura.

A minha querida irmã Maria Angela Rizzetto Carnicelli por seu apoio fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa em momentos particularmente difíceis ao longo deste 2010.

A Renato Cerqueira Campos meu grande e único amor e sem o qual a vida não teria encantamento.

A Jane Quenzer Rizzetto e Hugo Rizzetto (*in memoriam*), que estimularam todos os filhos a alçarem grandes vôos, oferecendo liberdade e ensinando o que são responsabilidade e compromisso.

Agradeço, enfim, a Deus que me proporciona a alegria que é viver.

EPÍGRAFE

Se as pessoas não acreditarem que têm o poder para produzir resultados, elas não tentarão fazer as coisas acontecerem.

Albert Bandura

RESUMO

A dissertação tem como tema central o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) que surgiu como iniciativa do Ministério da Educação, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), voltado para reformar e ampliar a Educação Profissional no Brasil. Os objetivos gerais da pesquisa são analisar a recepção da avaliação técnico-pedagógica do PROEP pela comunidade escolar de um centro profissional e as possíveis contribuições do processo de avaliação para o desenvolvimento do projeto do Centro Profissional Hélio Augusto de Souza (CEPHAS) localizado na cidade de São José dos Campos no Estado de São Paulo. Foram utilizadas a pesquisa documental e de legislação do programa, além de entrevista semiestruturada realizada com funcionário do Ministério da Educação, equipe gestora e responsáveis técnicos por curso do CEPHAS. O trabalho está subdividido em três capítulos e considerações finais. Entre os principais resultados, destacam-se, em relação ao segmento comunitário, a identificação de que, havia na época da proposta do PROEP, a busca junto à iniciativa privada de espaço para desenvolvimento da educação profissional que após receber os investimentos iniciais em obras e equipamentos, necessitaria buscar sua sustentabilidade sem apoio governamental o que para parte das instituições mostrou-se inviável. Experiências anteriores com trabalhos na área da educação por parte das entidades do segmento comunitário que pleitearam convênios do PROEP foram apontadas como um fator positivo na obtenção de melhores resultados na execução dos projetos. A autonomia pedagógica e a descentralização administrativa podem ser entendidas como um fator positivo para um centro profissional obter bons resultados. Nenhum dos responsáveis técnicos entrevistados participou do projeto encaminhado ao MEC e também não o conheciam. Apesar de saberem sobre a existência não conseguiram explicar detalhadamente no que consistia o programa proposto por essa política pública. Segundo os entrevistados nenhum aluno ou professor participou da visita de avaliação realizada pelo MEC, pelo menos que eles tivessem conhecimento. Não houve contribuições significativas da avaliação técnico-pedagógica realizada pelo MEC no CEPHAS. Para potencializar as avaliações de planos e programas é

necessário criar dispositivos de participação que possam “trazer à tona” mais informações sobre os processos avaliativos nas instituições.

Palavras Chave: Programa de Expansão – Educação Profissional – Políticas Públicas

RÉSUMÉ

La dissertation a comme thème central le Programme d'Expansion de la Formation Professionnelle (PROEP) qui a été créé par l'initiative du ministère de l'Éducation, avec le financement de la Banque Interaméricaine de Développement (BID), ayant comme but de renouveler et amplifier la formation professionnelle brésilienne. L'objectif principal de cette recherche est de faire un rapport objectif sur la perception et l'évaluation technique et pédagogique de la communauté scolaire dans un centre professionnel utilisateur du PROEP, dans le sens de détecter les possibilités d'amélioration et développement du programme. Nous avons utilisé pour cela la recherche documentaire et la législation du programme ainsi que des entretiens semi-structurés avec des professionnels d'éducation et des cadres du centre. L'ouvrage est divisé en trois chapitres et une conclusion. Dans le premier chapitre, nous présentons une rétrospective de la formation professionnelle au Brésil. Dans le deuxième chapitre, le programme avec sa législation concernant a été présenté en détail, ainsi que la structure administrative et pédagogique du centre professionnel où la recherche a été menée. Nous avons aussi décrit la trajectoire choisie pour l'enquête, qui consiste en une étude descriptive-analytique de la nature qualitative sous la forme d'étude de cas. Le troisième chapitre a été dédié à l'analyse des résultats des enquêtes sur le terrain obtenues par moyen des entrevues avec les professionnels. Parmi les principales conclusions, spécifiquement en ce qui concerne le segment de la communauté, nous avons constaté que, au moment de la proposition de la création du PROEP, le but était de obtenir des financements privés pour le développement de la formation professionnelle et, après avoir reçu les investissements initiaux dans la construction des bâtiments et acquisition des équipements, les institutions devraient chercher à obtenir leur durabilité sans le soutien gouvernemental, ce qui s'est avéré irréalisable pour la majorité de ces institutions. Parmi les écoles dans le segment de la collectivité qui ont obtenu du succès, nous pouvons citer le CEPHAS, qui a pu offrir un résultat tout à fait positif pour la communauté régionale. Nous avons pu constater aussi que le manque de définition précise des sources pour la collecte de fonds auprès des institutions associé à l'impossibilité d'accès aux fonds publics nécessaires pour leur entretien peuvent être identifiés comme des inconsistances du programme. Pour réaliser des

évaluations plus précises des plans et des programmes conçus, il faudrait qu'il y ait la création de dispositifs de participation que puissent faire la lumière sur ce processus d'une façon globale. Les données numériques et les documents nous permettent de communiquer avec objectivité dans l'évaluation du programme et constituent des sources importantes d'analyse. Par contre, dans un point de vue complémentaire, le contact avec les professeurs, les élèves et les conseils scolaires nous offre le côté subjectif de l'évaluation du programme, fondamental pour toucher ce que les chiffres ne sont pas capables de nous transmettre.

Mots-clés: Programme d'Expansion - Formation Professionnelle - Politiques Publiques

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Custo e Financiamento do PROEP (em milhões de dólares)	52
Tabela 2 - A distribuição dos convênios PROEP por região	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Convênios do PROEP celebrados e sua Evolução	67
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

- AFINNET – Sistema de Administração Financeira de Contas do PROEP
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CENAFOR – Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
- CEPHAS – Centro Profissional Hélio Augusto de Souza
- CFESP – Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
- CGU – Controladoria- Geral da União
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DIPRO – Diretoria de Programação e Desenvolvimento da Gestão
- EPT - Educação Profissional e Tecnológica
- FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FIC – Formação Inicial e Continuada
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDHAS – Fundação Hélio Augusto de Souza
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação
- MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
- OC/BR – Operação de Crédito-Brasil
- ONG – Organização Não Governamental
- ONU – Organização das Nações Unidas

PEC – Plano Estratégico Escolar - PROEP

PLANFOR – Plano Nacional de Educação Profissional

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

RT – Responsável Técnico

SEADE - Sistema Estadual de Análise de Dados

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESI – Serviço Social da Indústria

SIEP – Sistema de Informações de Educação Profissional

STN – Secretaria do Tesouro Nacional

TCU – Tribunal de Contas da União

UCP – Unidade de Coordenação de Programas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 Uma retrospectiva da Educação Profissional no Brasil	18
A Educação Profissional e o Brasil Colônia.....	18
A Educação Profissional e o Brasil Império.....	23
A Educação Profissional no Brasil República: primeiros tempos	24
A Educação Profissional no Estado Novo	26
Educação Profissional de 1945 a 1990	28
Reformas do Ensino Médio e Profissional nos Anos 1990	30
O contexto externo e suas implicações na reforma da educação profissional dos anos 1990.....	33
O contexto Interno e suas implicações na reforma da educação profissional dos anos 1990	42
CAPÍTULO 2 Metodologia da Pesquisa	46
Programa de Expansão da Educação Profissional	50
Documentos norteadores do PROEP	54
O Contexto do Centro Educacional Hélio Augusto de Souza.....	68
A cidade de São José dos Campos	68
A Fundação Hélio Augusto de Souza- FUNDHAS	69
O Centro de Educação Profissional “Hélio Augusto de Souza” (CEPHAS).....	70
CAPÍTULO 3 Alguns Resultados	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	90
APÊNDICES	95

INTRODUÇÃO

Antes de dar início a esse trabalho, penso ser necessário apresentar o caminho percorrido em minha vida acadêmica e profissional e que resultou no interesse em desenvolver essa dissertação.

A trajetória de minha vida profissional esteve permeada por temas relacionados à Educação. Optei, já na época do segundo grau, atualmente ensino médio, pelo Magistério, que formava professores para atuar no ensino básico. Tomei contato com os primeiros textos e professores que trabalhavam com educação e me encantei pela área. Vi, na minha futura profissão de professora, uma maneira de dar minha contribuição social e obter também a realização pessoal e profissional. Após o curso de Magistério, comecei a trabalhar imediatamente como professora substituta eventual numa escola de educação básica da Prefeitura de São Paulo e, posteriormente, ingressei e lecionei concomitantemente como docente da Educação de Jovens e Adultos. Paralelamente ao trabalho como educadora, fui aprovada na Universidade Mackenzie para cursar Pedagogia, que iniciei no ano de 1986. Conclui a graduação e o estágio em 1989 e, no mês seguinte, entrei, por meio de concurso público, no cargo efetivo de pedagoga da então Escola Técnica Federal de São Paulo. Após alguns anos, fui selecionada e assumi, por um período, o cargo de diretora de creche como funcionária cedida para a Prefeitura de São Paulo. Depois, retornei à Escola Técnica Federal para o cargo efetivo de pedagoga.

Nestes 20 anos de trabalhado na Rede Federal de Educação Tecnológica, acompanhei mudanças como o nome e os objetivos da Instituição. No início em 1989, a escola era conhecida como Escola Técnica Federal de São Paulo e a prioridade no atendimento era de alunos que buscavam cursos técnicos. Após ser transformada, por força de Lei, em Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, ampliaram-se os níveis de atendimento, que passaram a abranger os cursos superior e técnico. Nova mudança ocorreu e, hoje, a Instituição tem o nome de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, atendendo alunos dos níveis médio e superior, especialização e o mestrado. Assim, ao longo do tempo, acumulei experiência em diversas atividades educacionais, como o magistério, no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, e na orientação educacional no atendimento a alunos e familiares, pela Coordenação Técnico-pedagógica, acompanhando e orientando os

trabalhos do corpo docente, e na Coordenação de Supervisão Pedagógica, auxiliando no trabalho de implementação pedagógica dos dez primeiros *campi* do Instituto Federal de São Paulo, instalados no interior do Estado. Dos 22 anos dedicados ao trabalho em escolas, 20 deles foram diretamente relacionados ao ensino profissionalizante, que foi o objeto escolhido para a pesquisa de mestrado.

Desde meu ingresso na área da Educação, foram inúmeros os cursos de atualização para melhorar o desempenho em minhas atividades, muitos deles com apoio institucional oferecido pela escola em que trabalho. Outros fiz por iniciativa própria e investimento pessoal. Destaco entre os cursos realizados, a especialização em Educação de Jovens e Adultos, que resultou numa pesquisa sobre a visão que os idosos possuem sobre a qualidade de vida deles a partir do momento em que passam a frequentar cursos de Educação de Jovens e Adultos.

Particpei da I Conferência Nacional de Educação Profissional, em Brasília, em 2006, que foi organizada pelo Ministério da Educação. Houve participação de representantes dos trabalhadores da Educação Profissional de todo território nacional, de governos estaduais, escolas profissionalizantes públicas, privadas e comunitárias, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), sindicatos e alunos. O objetivo do evento era estabelecer diretrizes para a Educação Profissional com a participação da sociedade. A conferência foi um marco histórico, em que houve amplo debate sobre Educação Profissional para a elaboração de um plano nacional.

Após os anos de trabalho nas atividades de rotina da escola, resolvi retornar ao mundo acadêmico para buscar novos conhecimentos e ampliar meu campo de atuação na área de pesquisa. Obtive êxito na seleção do mestrado em Educação, Artes e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie e, em 2009, realizei um sonho de me tornar mestranda.

O curso de mestrado, por ter em sua proposta o caráter interdisciplinar, propiciou, em minha formação, contribuições em diferentes áreas do conhecimento, além de oferecer oportunidade de debates e reflexão com professores e colegas com formação e atuação profissional variados. Tal proposta contribuiu para a minha visão interdisciplinar como pesquisadora, pois me levou a perceber a necessidade de estudar não só o problema escolhido para a dissertação que pertence à área educacional, e em especial à de Políticas Públicas, mas todo o contexto histórico, político, econômico em que foi

proposto o Programa da Expansão da Educação Profissional (PROEP), objeto desta pesquisa.

O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) surgiu como iniciativa do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), voltado para reformar e ampliar a Educação Profissional no Brasil.

O PROEP tinha como um de seus objetivos oferecer apoio ao segmento comunitário com por meio de convênio, com financiamento para a construção de centros de educação profissional que seriam geridos pela própria comunidade representada por instituições não-governamentais. Estes centros profissionais promoveriam, quando instalados, a diversificação dos cursos e adequação às necessidades de cada região do país.

A experiência vivenciada em 2008 e 2009, em um trabalho para o qual fui nomeada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação com a finalidade de supervisionar os centros do segmento comunitário originou o interesse pelo tema da dissertação.

O trabalho de supervisão técnico-pedagógica teve como função a avaliação dos resultados da execução do PROEP e, especialmente nos convênios celebrados com organizações não-governamentais. As equipes de técnicos do Ministério da Educação (MEC) realizaram visitas de supervisão pedagógica a entidades que haviam recebido investimentos para ampliar a oferta de educação profissional em vários locais do país. A partir das visitas daquele trabalho, surgiu o interesse em pesquisar o programa PROEP e impacto dos resultados da avaliação nas comunidades onde os centros de educação profissional foram instalados.

Como membro do grupo de supervisão, pude observar *in loco* os projetos fomentados pelo PROEP. A supervisão de cada instituição era realizada por um trio composto de servidores ligados ao Ministério da Educação. Havia um referencial para avaliação e um procedimento para a supervisão elaborado com tópicos para análise de todos os itens acordados nos convênios. As visitas de supervisão técnico-pedagógicas eram agendadas com as instituições conveniadas via ofício do MEC.

Na ocasião da visita às instituições, o grupo realizava uma apresentação dos supervisores e do objetivo do trabalho para a equipe escolar. Em seguida, solicitava-se toda documentação como estatuto, projeto político pedagógico, projetos de cursos, documentos comprobatórios da gratuidade oferecida à comunidade, metas e número efetivo de matrículas, regimento interno, calendário escolar, cadastro dos alunos, ato legal de funcionamento da oferta de cursos técnicos, cursos e turmas, plano de integração escola-empresa, entre outros, para análise.

Além da análise dos documentos, realizávamos também diálogos com a equipe escolar, observação direta nas salas de aula, instalações, laboratórios e equipamentos, registrando os ambientes e equipamentos por meio de fotografias.

Após toda a supervisão, a equipe escrevia um relatório em que eram apontadas observações acompanhadas de análise de todos os itens estipulados anexados às imagens fotográficas.

Ao atuar no processo de supervisão, pude perceber que algumas instituições apresentaram dificuldades em colocar em prática seus projetos, que haviam sido propostos para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e aprovados para execução. Outras buscaram alternativas para superar as dificuldades que surgiram e parte delas precisou mudar os rumos do planejado para se adequar à realidade local.

Observamos a utilização efetiva de equipamentos e laboratórios adquiridos pelo PROEP em alguns centros. Em outros encontramos equipamentos abandonados em caixas ainda fechadas e desprotegidas, expostos à ação do tempo e com seus prazos de garantia vencidos. Havia laboratórios completos com equipamentos de ponta que não eram utilizados por não haver procura na região para cursos que os utilizariam como espaço para a aprendizagem.

Por outro lado, em alguns momentos ouvíamos o desabafo da equipe escolar que indicava a necessidade de supervisão pedagógica constante por parte do Ministério da Educação com o objetivo de auxiliar e orientar as escolas.

Todas as observações e inquietações surgidas durante este processo que vivenciei foram decisivas para a definição do tema dessa dissertação.

Como o foco deste trabalho é voltado para o Programa de Expansão da Educação Profissional, pesquisei a legislação pertinente, manuais de procedimentos,

regulamentos e documentos oficiais que subsidiaram o programa para entender quais eram os objetivos e expectativas, especificamente em relação às escolas do segmento comunitário¹.

Os objetivos gerais da pesquisa são o de analisar a recepção da avaliação técnico-pedagógica do PROEP pela comunidade escolar de um centro profissional e as possíveis contribuições do processo de avaliação para o desenvolvimento do projeto do centro

A pesquisa procura responder a questão:

Como a proposta de acompanhamento e avaliação do PROEP é analisada pela comunidade escolar de um centro profissional do segmento comunitário?

A resposta foi buscada em uma instituição específica, uma vez que o número de projetos aprovados e em andamento impedia que fossem estudados em profundidade durante o mestrado. Nessa instituição, escolhida por ter obtido um bom resultado junto à comunidade local, foram feitas observações do espaço educacional, análise documental e entrevistas com dirigentes e responsáveis técnicos que são coordenadores de cursos.

Em virtude do tema do trabalho e da experiência profissional de muitos anos na educação profissionalizante no Estado de São Paulo, pretendo contribuir para a compreensão e divulgação dos conhecimentos sobre o tema alicerçando-me em conhecimentos práticos e teóricos sobre as políticas públicas, investigando como elas chegaram às instituições e quais os resultados alcançados, tendo em vista os objetivos propostos.

Para relatar a pesquisa, o referencial que a sustenta e os dados recolhidos, o texto foi organizado da forma que segue.

No capítulo 1, é apresentada uma retrospectiva da Educação Profissional no Brasil que seria fundamental para o entendimento do contexto e desenvolvimento de políticas públicas atuais nessa modalidade de ensino.

No capítulo 2, é abordado o caminho escolhido para realização da pesquisa, que se constitui de um estudo descritivo-analítico de natureza qualitativa sob a forma

¹ O segmento comunitário é entendido, no âmbito do PROEP, pelo conjunto de entidades representativas da sociedade civil organizada, que atuam ou pretendem atuar na área da Educação Profissional.

estudo de caso. São apresentados o programa estudado de forma detalhada e a legislação que lhe diz respeito, e a estrutura administrativa e pedagógica do centro profissional em que a pesquisa de campo foi realizada.

No capítulo 3, é descrita a análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo por meio das entrevistas.

Nas considerações finais são apontadas observações sobre os principais resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 1- Uma retrospectiva da Educação Profissional no Brasil

A fim de fundamentar a pesquisa, foi necessário buscar o histórico da Educação Profissional no Brasil que relatasse a sua evolução em nosso país e auxiliasse no entendimento das políticas públicas de educação adotadas em alguns períodos na realidade brasileira.

Segundo Manfredi (2002), a visão de Educação Profissionalizante depende do momento histórico e dos interesses envolvidos e deriva de confrontos político-ideológicos entre os trabalhadores, o mercado de trabalho e os dirigentes do Estado.

Para estabelecer uma linha do tempo na história da Educação Profissional, foi adotada a divisão proposta por Manfredi (2002), que apresenta os seguintes períodos: educação e trabalho no Brasil Colônia, o ensino profissional no Império, a educação profissional durante a Primeira República, a educação profissional no Estado Novo, a educação profissional de 1945 a 1990 e a reforma do ensino médio e profissional dos anos 1990.

A Educação Profissional no Brasil Colônia

Como um primeiro momento histórico no Brasil, é possível refletir sobre indícios de trabalho e como as práticas eram culturalmente transmitidas pelos povos indígenas que habitavam o Brasil antes da chegada dos portugueses. Naquele momento, as atividades voltadas para o trabalho eram desenvolvidas de acordo com as necessidades de sobrevivência e rituais no interior das tribos. A aprendizagem era baseada inicialmente na observação, na qual os jovens se orientavam para, posteriormente, executar as atividades práticas como a caça e a pesca, ainda sob orientação dos adultos. Naquela fase, as práticas educativas dos índios eram informais ou assistemáticas e se desenvolveram nos locais onde o trabalho ocorria.

Com o início do tráfico dos escravos e a exploração do trabalho dos negros, houve um aumento na capacidade de produção de riquezas e desenvolvimento econômico. As atividades artesanais e manuais ficaram diretamente relacionadas ao trabalho escravo e, portanto, foram recusadas pela força de trabalho livre que não desejava ser associada à condição social escravocrata. No Brasil Colônia, a economia

inicialmente visou ao comércio de madeiras, e posteriormente, à agroindústria açucareira, com predominância da mão de obra escrava. Na fase colonial, ocorreu a exploração ampla dos recursos no país com a finalidade de destiná-los a Portugal. Índios e negros escravizados ocupavam-se desse trabalho e existiam poucos trabalhadores livres nos engenhos.

Conforme relata Manfredi (2002), ao estabelecer que os escravos realizassem as atividades artesanais e de manufatura, criou-se um estigma de que o trabalho que exigia o esforço físico seria um trabalho de menor valia, o que, no período escravagista colonial, gerou uma diferenciação entre o trabalho de caráter manual e o intelectual.

De acordo com Cunha (2005) os trabalhos manuais como os de carpinteiro, ferreiros, pedreiros eram rejeitados por serem considerados de natureza vil “isto é: reles, ordinário, miserável, insignificante, desprezível, infame” (p. 23). Por este motivo, estas ocupações passaram a ser ensinadas e ofertadas às crianças e jovens que não tinham outra opção na vida, como os escravos, as crianças abandonadas nas ruas ou nas antigas Casas de Roda, aos delinquentes ou muito pobres.

O autor esclarece a distinção entre os termos artesanato, manufatura e indústria. A “educação artesanal” aconteceu de forma assistemática, quando o aprendiz, que por vezes vivia com o mestre de ofício, auxiliava-o na própria oficina, executando tarefas a ele solicitadas. Com o tempo, existia a possibilidade de os aprendizes abrirem suas próprias oficinas.

A educação manufatureira era assistemática e consistia no desempenho de tarefas de um processo de trabalho a partir de uma técnica.

A educação industrial, por sua vez, possuía um processo sistemático, pois existia a necessidade de produção padronizada e envolvia um maior número de jovens do que os que já estavam nas oficinas dos mestres de ofício. O aprendizado nesse tipo de educação ocorreu em escolas ou centros para a formação profissional. Nesse caso, o profissional ocupou um posto de trabalho assalariado, sendo que as pessoas que realizavam as atividades de execução e de gerenciamento eram distintas.

Os colégios jesuítas, criados por volta de 1554, foram os primeiros ensaios de uma formação profissional no período colonial baseada na prática das atividades. Os padres trouxeram de Portugal outros integrantes da ordem religiosa aptos em alguns

ofícios e eles ensinavam as atividades que existiam na Europa para as crianças e jovens da população escrava ou para os homens livres da colônia. Nos colégios, os padres que tinham um ofício executavam e ensinavam a carpintaria, ferraria, funções de pedreiro, pintores de teto, quadros e altares, oleiros para fabricação de tijolos, louça e a fiação e tecelagem para os aprendizes.

A descoberta do ouro entre 1693 e 1695 ocorreu justamente no período de decadência da agroindústria açucareira e levou a importantes modificações na prática dos ofícios manufatureiros. Para o trabalho com o ouro retirado das Minas Gerais, eram necessários ofícios relacionados a fundição, porém, segundo Cunha (2005), não havia contratos e os mestres não tinham um número definido de aprendizes.

No século XVIII, começaram a funcionar as manufaturas têxteis e as metalúrgicas com o objetivo de atender a demanda por trajes, ferraduras para os animais utilizados como apoio às atividades que exigiam força e ferramentas nas atividades de mineração. A população urbana nesta fase cresceu, o que gerou uma necessidade maior de comércio e serviços para atendê-las, crescendo, por exemplo, os ofícios como sapateiros e pedreiros.

A construção naval na Colônia se deu com apoio dos jesuítas e os ofícios ligados às embarcações foram se desenvolvendo com a finalidade de construir outras embarcações e realizar reparos nas que eram utilizadas. Segundo Cunha (2005), foram criados arsenais da Marinha no Pará, em 1761, e no Rio de Janeiro, em 1763, onde os mestres de ribeira, que trabalhavam com a construção naval e eram práticos, posteriormente foram formados em Portugal. Nos arsenais, trabalhavam, segundo o autor, homens brancos livres, portugueses e seus escravos, vadios e criminosos, encaminhados pelas patrulhas e chefes de polícia. Os ofícios eram ensinados nos próprios arsenais e não havia exames e regulamentação.

O modelo corporativo do Brasil seguiu o de Portugal que, conforme Cunha (2005) expõe, apresentava três sentidos:

no sentido mais estrito, o ofício era o conjunto das práticas definidoras de uma profissão (o ofício de carpintaria de casa, por exemplo). Em sentido um pouco mais amplo, ofício designava o conjunto de praticantes de uma mesma profissão (todos os carpinteiros de casa, por exemplo). Em sentido mais amplo, finalmente, o termo ofício era sinônimo de corporação, abrangendo mais de um ofício-profissão (os carpinteiros de casa estavam na mesma corporação dos pedreiros, dos canteiros talhadores de pedras), dos ladrilheiros e dos violeiros. (p.42)

O ofício ou corporação² era também denominado de bandeira porque, segundo Cunha (2005), os membros do ofício participavam de eventos religiosos portando bandeira do santo considerado protetor. As profissões ditas embandeiradas tinham uma organização do tipo corporativa e eram hierarquizadas, recebendo denominação de cabeça e anexos, sendo que os ofícios cabeça recebiam privilégios dentro da corporação. Além disso, sua finalidade não era de cunho religioso e sim econômico, social e político.

Também do modelo português advieram os juízes de ofícios, que eram eleitos pelos mestres com as funções de realizar exames para mensurar o conhecimento relativo a cada ofício, o controle do trabalho *in loco* e a formação de oficiais e mestres.

Em relação à aprendizagem dos ofícios nesse período, era determinada pelos mestres e controlada pelas irmandades, sendo que o tempo de aprendizado era de, no mínimo, quatro anos e, quando terminado este prazo, o mestre emitia uma certidão de término do aprendizado. Com a fase de aprendizagem concluída, o oficial poderia então passar pelo exame realizado pelos juízes de ofício, caso almejasse tornar-se mestre.

Cunha (2005) mostra que, em 1823, foi colocado no artigo 17 da Constituição de 1824 a abolição das corporações de ofícios, juízes, escrivães e mestres, o que garantiu a liberdade de trabalho em qualquer área para todos os brasileiros. Assim, as corporações de ofícios que vinham desenvolvendo o papel de controle das práticas das atividades e da formação para os ofícios manufatureiros passaram somente a ser vistas como irmandades de cunho religioso. O ensino profissionalizante era então voltado aos desvalidos e visto como “modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão”. Segundo Cunha (2005, p. 24) e seria desenvolvida nas oficinas como “remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas”.

Com a chegada da Corte Portuguesa ao Rio de Janeiro, em 1808, o Brasil passou da condição de Colônia para sede do reino português. Com a mudança, o país deixou de ter como base econômica a agroindústria e iniciou um processo para

² As corporações de ofício eram associações que reuniam trabalhadores artesãos de uma mesma profissão e eram formadas pelas categorias de mestre, que eram os mais experientes e donos de oficinas. Compunham, ainda, as corporações os oficiais que também possuíam experiência e os aprendizes que eram jovens que estavam ali para aprender a atividade do ramo.

desenvolver empreendimentos estatais e privados para atender as necessidades comerciais da Metrópole.

Nesse período, era reduzido o número de fábricas existentes, havendo prevalência das manufaturas e para Cunha (2005):

aprendizagem sistemática de ofícios não tomou, na Colônia, a forma escolar. Foi só no período de transição para a formação do Estado nacional, durante a estada da Família Real no Brasil, que veio a ser criada a primeira escola para o ensino de ofícios manufatureiros. (p. 29)

No Parecer n.º 16/99 do Conselho Nacional de Educação (Câmara de Educação Básica), é indicada a origem da educação profissional com caráter escolar no Brasil. Ela teria surgido em 1809, com a criação, por parte de D. João VI, do Colégio das Fábricas. O colégio possuía artífices e aprendizes originários de Portugal, com dez unidades de oficinas variadas como tornearia, carpintaria, serralheria, galões e fitas, entre outras. Entretanto, Cunha (2005) indica que o colégio não prosperou e foi desativado em 1812.

Foram criadas no Rio de Janeiro, em 1808, a Academia de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar. Nas academias, eram formados os profissionais para trabalhar com material bélico e construção de obras de infraestrutura, como estradas e pontes. De acordo com Cunha (2005), em 1810, no Arsenal Real do Exército do Rio De Janeiro, foi criado, por decreto do príncipe regente, uma companhia de artífices militares ferreiros e serralheiros entre outros.

Houve, também, em 1811, a formação de aprendizes para atuar na Imprensa Régia. Cunha (2005) destaca que, para tanto, os critérios de escolha apontavam preferencialmente para aqueles que dominassem a leitura e a escrita e que apresentassem “boa conduta e costumes moderados” (p.77).

Em 1818, por necessidade de construção e manutenção de embarcações, foi criada na Bahia, por uma Carta Régia, uma cadeira de ensino de desenho para a formação de projetistas para a área naval.

Em suma, foi durante esse período da história que surgiu uma estruturação dos ofícios no Brasil com base na organização que havia em Portugal e apareceram as primeiras iniciativas por parte dos jesuítas em relação à formação para os ofícios necessários ao desenvolvimento da colônia.

A seguir será apresentado relato da evolução que se deu no Brasil em relação à formação profissional durante o período imperial.

Brasil Império

Em 1834, eram ensinados ofícios para crianças de 8 a 12 anos no Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro, onde, além de um ofício, aprendiam um pouco de desenho e leitura no método pelo qual os alunos mais adiantados passavam conhecimentos aos mais novos. Esses ambientes eram a oportunidade dos desvalidos da sorte. Nos arsenais de Marinha, eram aceitos para a aprendizagem crianças de 7 a 12 anos, que, como nos arsenais de guerra após a fase de aprendizagem, passavam a receber soldo para prestar os serviços que haviam aprendido. Para Cunha (2005), os estabelecimentos de caráter militar, foram os primeiros a utilizar os menores carentes e órfãos como força de trabalho.

No período de 1840 a 1856, foram criadas as Casas de Educandos Artífices mantidas com dinheiro do Estado. Estas escolas foram implementadas em dez províncias com o objetivo de atender aos desvalidos, ou seja, os filhos, crianças ou jovens, dos mais pobres; nessas casas eram ministrados a educação primária e um ofício. Eram ensinadas, além de um ofício, as primeiras letras, escultura, geometria, desenho entre outros. Uma das casas pioneiras foi a instalada na província do Pará. Maranhão, São Paulo, Piauí, Alagoas, Ceará, Sergipe, Amazonas, Rio Grande do Norte e Paraíba foram províncias que também receberam escolas.

No Rio de Janeiro, em 1854, foram criados os asilos para os meninos pobres, que ofereceriam uma formação básica para todos e algum conhecimento específico para aqueles que apresentassem um desempenho superior, sendo que, posteriormente, poderiam ser encaminhados para os arsenais ou para oficinas públicas ou particulares. Contudo, segundo Cunha (2005), o primeiro dos asilos foi instalado somente em 1875, e nele eram admitidas crianças de 6 a 12 anos, excluídos os portadores de deficiência física cujo problema impedisse o aprendizado dos ofícios.

Cunha (2005) indica que o ensino de ofícios se dava da seguinte forma nos asilos:

o ensino compreendia três partes. A primeira era a instrução primária. A segunda era constituída das seguintes disciplinas: álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes; escultura e desenho; música vocal e instrumental. A terceira parte era constituída dos ofícios ensinados no estabelecimento: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria,

courearia e sapataria. O ensino dos ofícios era ministrado por mestres contratados para dirigirem cada uma das oficinas existentes. (p.116).

Diferentemente das Casas de Educandos e Artífices, que eram mantidas pelo Estado, surgiram entre 1858 e 1886, os Liceus de Artes e Ofícios, a partir de iniciativas privadas, com acesso a financiamento misto: estatal e particular. Durante o Império, os liceus foram um marco inicial de uma rede nacional de escolas profissionalizantes que tinha por finalidade preparar operários.

Para Fernandes (2007), com o crescente declínio do poder das corporações de ofício, apareceram as primeiras ações públicas de profissionalização manufatureira no Brasil, que se desenvolveram durante o período do Império. Essas iniciativas tiveram duas marcas:

terem sido criadas dentro dos quartéis militares e ou se caracterizarem como instituições de caráter filantrópico, destinadas ao atendimento dos marginalizados e desvalidos da sorte. A essas escolas-quartel, as Companhias de Artífices, ou escolas-asilo, geralmente instituições religiosas, foram adicionadas, posteriormente, outras iniciativas, tais como a organização de cursos de aprendizes na Academia de Belas-Artes e o surgimento dos liceus de artes e ofícios. (p.43).

Nos Liceus, de acordo com Cunha (2005), existia a proposta de ensinar os ofícios manufatureiros. Porém, poucos conseguiram chegar a esse ponto devido à escassez de recursos e passaram a oferecer educação geral e desenho para os artífices tendo em vista que eram práticos.

Portanto, foi na fase imperial que a educação profissional passou a ter caráter escolar. A proposta de ensino da época tinha um caráter assistencialista voltado ainda às classes menos favorecidas.

Em virtude do processo de desenvolvimento no país, no período republicano, houve uma expansão nas ações direcionadas à formação profissionalizante, que serão apresentadas a seguir.

A Educação Profissional no Brasil República: primeiros tempos

Na Primeira República, período entre a Proclamação da República e os anos 1930, o Brasil passou por mudanças na sociedade e na economia, com o fim da escravidão e o desenvolvimento do processo de urbanização e industrialização. Para

atender a crescente demanda de serviços e infraestrutura, surgiu a necessidade de qualificar profissionalmente um grupo maior de pessoas. Nessa fase, os cursos profissionalizantes eram voltados somente à camada mais pobre da população, mas se tornaram interessantes a todos que viviam no processo de urbanização, transformando-os em massa de assalariados. Vários segmentos da sociedade ofertavam os cursos profissionalizantes, como os estados, o governo federal, os cafeicultores, a Igreja e alguns movimentos iniciais de trabalhadores.

Em 1906, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio assumiu o ensino profissional com vistas a desenvolver a formação de trabalhadores para as três grandes áreas.

Em 1909, o Presidente da República Nilo Peçanha deu início a uma rede pública federal de ensino profissionalizante com as Escolas de Aprendizes e Artífices. O Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro, criou 19 escolas, tendo sido critério de distribuição, segundo Manfredi (2002), o fator mais político do que econômico. Estas escolas tinham como objetivo oferecer aos menores de idade uma formação por meio do ensino prático e conhecimentos técnicos de caráter manual ou mecânico. Em São Paulo, os cursos eram predominantemente voltados à indústria, sendo, nos demais estados, o foco em trabalho artesanal e manufatureiro. Cunha (2005) e Manfredi (2002) compartilham a visão de que a divisão das escolas ocorreu por critérios políticos e não por haver a necessidade de instalação para atender as demandas de formação de trabalhadores naquelas regiões. Segundo Cunha (2005), “a escola deveria ser instalada na capital, mesmo que a cidade com maior concentração industrial e manufatureira fosse outra. A razão política dessa distribuição foi determinante”. (p. 61).

Nilo Peçanha (1912) (apud Cunha, 2005) aponta como justificativa para o decreto de criação das escolas de aprendizes artífices:

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; 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. (p. 18)

Delphino (2009) indica que essas escolas tinham como objetivo a formação de operários e contra-mestres. O público a que foram destinadas era composto por menores, de baixa renda e idade mínima de 12 anos. As escolas ofereciam os cursos

primário, de desenho e ainda o ensino de oficinas. Para oferta das oficinas, que deviam ser frequentadas pelos alunos ao longo de quatro anos, eram contratados profissionais do Brasil ou do exterior, desde que demonstrassem conhecimento e competência.

Um dos problemas para o funcionamento dessas escolas relatado por Fernandes (2007) era a falta de professores, pois “em geral, aqueles que tinham preparo pedagógico não dispunham de conhecimentos técnicos, sendo a recíproca verdadeira. Outra dificuldade era de ordem curricular, com grandes diversidades de orientação” (p.49).

Nos anos 1930, as atividades de Educação Profissional eram ligadas principalmente ao desenvolvimento das ferrovias. Em 1934, surgiu o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), um empreendimento do governo estadual de São Paulo para que as ferrovias se beneficiassem da formação de seus funcionários.

Além dos movimentos governamentais e das elites que investiam na formação profissional por necessitar de mão de obra, existiram, nas duas primeiras décadas do século XX, movimentos por parte dos trabalhadores que, segundo Manfredi (2002), eram organizados em uniões, e não em sindicatos como hoje, que também realizavam experiências em educação profissional. Somente no Estado Novo surgiram os primeiros sindicatos.

No próximo item será descrita a relação entre as indústrias e a educação profissional, no período de 1937-1945.

A Educação Profissional no Estado Novo

No período do Estado Novo, de 1937 a 1945, a educação no Brasil continuou a separar a formação destinada às elites, com caráter intelectual, da educação profissional voltada aos menos favorecidos.

Na Constituição de 1937, no artigo 129, encontram-se as definições referentes ao ensino profissional:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de Educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus

operários ou de seus associados. A Lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.(p. 33).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, decretada em janeiro de 1942, representou, segundo Fernandes (2007),

a secundarização do ensino profissional no Brasil. Não obstante a formação do primeiro ciclo ainda tivesse um caráter de atendimento aos desvalidos da sorte, a formação técnica se inseria numa perspectiva de atender mais diretamente aos novos postos de trabalho. (p.54).

Com a promulgação da Lei Orgânica, em 1942, o ensino profissional secundário teve como propósito proporcionar uma elevação do nível de formação geral e passou a ser reconhecido como preparatório para o ensino superior. Contudo, o curso superior pretendido pelo aluno egresso do ensino secundário deveria ser da mesma carreira.

Segundo Delphino (2009), o ensino técnico industrial foi organizado em 1942, passando a fazer parte da estrutura do Ministério da Educação. A partir desse período as escolas de aprendizes e artífices, de 1909, adquiriram o *status* de escolas industriais.

Posteriormente, ainda em 1942, o Serviço Nacional da Indústria (SENAI) surgiu por meio do Decreto-Lei n.º 4.048 e abarcou o CFESP do movimento ferroviário.

Para a implementação do SENAI, conforme relata a autora, foram relacionadas empresas industriais do país e efetuado levantamento da localização e da quantidade de empregados em cada uma delas para, posteriormente, serem iniciados os cursos.

A educação profissional brasileira tem inspiração em raízes europeias e, segundo Delphino (2009), apesar de, no Brasil, predominar a tradição francesa, consistente em manter estreita relação entre o ensino da área profissional com a educação acadêmica, o SENAI optou pelo modelo germânico, em que os cursos profissionalizantes não possuíam vinculação com a escola formal e sim com o ambiente empresarial.

Diferentemente do que aconteceu com as Escolas de Aprendizes e Artífices, que foram instaladas de acordo com critérios políticos, a distribuição das escolas do

SENAI ocorreu, segundo Cunha (2005), levando-se em conta a força de trabalho. São Paulo recebeu 19 escolas, enquanto o Rio de Janeiro e o Distrito Federal receberam seis escolas cada um, sendo possível identificar, de acordo com o autor, que “o poder de dimensionar e de localizar a rede escolar estava com a classe empresarial, não com a classe política”. (p.61).

Dando prosseguimento à linha do tempo com os fatos marcantes da educação profissional, serão identificadas na próxima fase mudanças ocorridas na legislação educacional brasileira no período de 1945 a 1990.

Educação Profissional de 1945 a 1990

No período das décadas de 1940 a 1970, a escola básica permaneceu ofertando um ensino que separava a formação generalista da Educação Profissional.

Essa dualidade permaneceu com a Lei de Diretrizes e Bases de n.º 4.024/61, a primeira LDB brasileira.

Em 1969, o Ministério de Educação e Cultura criou o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), com o objetivo de preparar e especializar recursos humanos para operarem na formação profissional. Entre os objetivos específicos do CENAFOR, estavam os de preparar, aperfeiçoar, especializar e qualificar os professores de disciplinas específicas de cursos profissionalizantes e de educação para o trabalho, técnicos, especialistas, instrutores e dirigentes da educação profissional e pessoal de supervisão e direção de programas de ensino profissional.

Na década de 1970, segundo Delphino (2009), houve empréstimos de recursos, por parte do BIRD, para aplicação no ensino técnico brasileiro, especialmente para a formação de dirigentes e a aquisição de equipamentos para as escolas técnicas.

A Lei n.º 5.692/71 instituiu a profissionalização obrigatória para o ensino secundário em seu Art.1º: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Tal mudança na legislação teve como um dos objetivos atender as necessidades do Brasil, que desejava acesso ao mercado internacional e, para tanto,

necessitava ampliar o número de trabalhadores com formação técnica para ocupar os novos postos de trabalho. No primeiro capítulo da Lei, Art. 4, §3º lê-se: “Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins”. Porém, a formação profissional prevista pela lei não ocorreu como esperado, pois havia dificuldades para oferecer formação técnica nas escolas de segundo grau.

Delphino (2009) ressalta como um acontecimento importante na educação profissional brasileira o fato de:

os governos militares brasileiros³ foram protagonistas de um projeto de reforma do ensino secundário mediante a Lei n.º 5.692/71, que produziu um grande impacto na educação brasileira. Essa Lei equiparou formalmente o ensino secundário e os cursos técnicos. (p.52).

A autora relata que a lei não prosperou em relação à profissionalização devido aos baixos investimentos em educação, falta de entrosamento entre as escolas e as empresas, dificuldades em estabelecer planos de cursos profissionalizantes, excesso de cursos voltado a áreas que não requeriam equipamentos para seu desenvolvimento e, ainda, a tentativa de, por meio da lei, limitar o acesso ao ensino universitário.

Em 1982, a Lei n.º 7.044/82, alterou dispositivo da Lei n.º 5.692/71 referente à profissionalização no segundo grau. A Lei n.º 7.044/82 retomou o termo preparação para o mundo do trabalho e deixou a critério das instituições de ensino a opção de oferecer ou não a profissionalização quando, em seu Art.4, § 3, indica que “a preparação para o trabalho, no ensino de segundo grau, poderá ensejar habilitação profissional a critério do estabelecimento”.

Em suma, destacaram-se nesse período, as mudanças propostas na legislação educacional em relação à formação profissional no ensino secundário, mas pouco se viu em termo de sua implementação.

A seguir, a reforma do ensino médio e profissional da década de 1990 será apresentada, assim como seus desdobramentos, no desenho curricular dos cursos técnicos.

³ O período em que o País foi presidido por militares compreende os anos 1964 a 1985.

Reformas do Ensino Médio e Profissional nos Anos 1990

O objeto desta pesquisa se encontra nessa fase da história da educação profissional, pois o PROEP é um dos programas desenvolvidos durante a reforma da educação desse período.

O termo Reforma é discutido por diversos autores é definido segundo Canário (apud Afonso, 2005) como “uma mudança em larga escala, com caráter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objetivos educativos, alterações estruturais no sistema que se aplica” (p. 55).

A reforma do ensino médio e profissional dos anos 1990 teve início a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96 e do Decreto n.º 2.208/97, quase no final da década.

No Parecer que versa sobre as Diretrizes Curriculares para a educação profissional, CNE/CEB⁴ n.º 16/99, é possível identificar uma visão das escolas técnicas antes da reforma e as alterações que adviriam das mudanças preconizadas, na seguinte redação:

as escolas técnicas tradicionais acabaram se tornando a opção pessoal de estudos propedêuticos, distorcendo a missão dessas escolas técnicas. A separação entre educação profissional e ensino médio, bem como a rearticulação curricular recomendada pela LDB, permitirão resolver as distorções apontadas. Em primeiro lugar, eliminando uma pseudo-integração que nem prepara para a continuidade de estudos nem para o mercado de trabalho. Em segundo lugar, focando na Educação profissional a vocação e missão das escolas técnicas. (p.15).

O Decreto n.º 2.208/97 de 17/04/1997, que regulamentou a educação profissional, apresentou em seu Art. 5º a principal mudança nessa modalidade de ensino quando definiu que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio”. Dessa forma, houve uma ruptura já que até aquele momento a legislação da educação profissional de nível técnico previa um currículo que integrava a formação profissional ao ensino médio.

⁴ O parecer trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico e foi elaborada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. O CNE possui atribuições de ordem normativa, deliberativa e de assessoria ao Ministro da Educação.

No formato de ensino técnico apresentado no Decreto continuaria a existir, na visão de Moura (2010), a dualidade histórica, com a formação de caráter propedêutico comumente utilizada para a formação das elites e a formação de caráter instrumental dirigida à classe trabalhadora popular.

Igualmente pela análise de Fernandes (2006), a separação entre a formação geral e profissional nos currículos dos cursos técnicos criada a partir do Decreto não foi adequada, tendo em vista que:

como regra geral, a impropriedade dessa metodologia, indicando a impossibilidade de construção da formação técnica sem os conhecimentos científicos a ela relativos e, mais do que isso, indicam que a possibilidade de uma formação técnica consistente é tributária da integração e não da justaposição desses conhecimentos, como preconizado no modelo de formação profissional desintegrada. (p.49).

O Decreto n.º 2.208 foi alvo de inúmeras críticas, recebendo 300 emendas de representantes da sociedade civil e de educadores. A oposição ao projeto se devia a setores da sociedade defensores do caráter politécnico da Educação Profissional, que não concordavam com a dissociação entre a educação geral e a profissional (Aprile, 2007).

Ramos (2010) manifestou que esse Decreto foi seguido da implementação do PROEP, que será detalhado posteriormente, e que, ao propor o programa, o MEC deu apoio aos segmentos comunitários, instituindo a iniciativa privada como o principal responsável pela educação profissional brasileira.

Para Frigoto (2010), o Decreto n.º 2.208/97, “restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente” (p.32). Existia, segundo o autor, a expectativa de revogação do Decreto por parte do governo Lula, com base nas cobranças da área educacional por meio das organizações científicas e sindicais e que ocorreu em 2004.

Com o governo do Partido dos Trabalhadores assumindo a Presidência, houve mudanças na área educacional do país e, após sete anos da publicação do Decreto n.º 2.208/97, foi revogado com a promulgação do Decreto n.º 5.154/04.

O Decreto n.º 5.154/04 retoma a possibilidade de integração do ensino médio ao técnico e em seu Art. 4º, §1º define que a articulação entre a educação

profissional técnica de nível médio⁵ e o ensino médio⁶ poderá ocorrer nas formas integrada, concomitante e subsequente.

O Decreto n.º 5.154/2004 define também, no artigo 1º que a Educação Profissional:

será desenvolvida por meio de cursos e programas de: Formação Inicial e Continuada de trabalhadores (FIC)⁷; educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (p.1).

Ramos (2010) assinala que a visão de ensino médio integrado ao técnico que retornou com o Decreto n.º 5.154/04 vai ao encontro dos ideais ligados a politecnicia⁸:

o ideário da politecnicia busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral. (p.44).

Surgiu com o Decreto a oportunidade de ampliar a oferta de cursos para trabalhadores denominados como Cursos de Formação Inicial e Continuada. Nesse modelo de curso, a escolaridade exigida para o ingresso depende dos projetos. Existe, ainda, a possibilidade de ofertar nessa modalidade uma formação inicial aliada à elevação de escolaridade que compreenderia a oferta de um curso na área técnica de curta duração mais um conjunto de disciplinas do ensino fundamental para aqueles que não o concluíram.

⁵ A educação profissional técnica de nível médio oferece aos alunos egressos de seus cursos em várias áreas de atuação uma formação que dá o direito de exercício de uma profissão como técnico de nível médio.

⁶ A partir de 1996 o ensino médio no Brasil corresponde à última fase da educação básica e propicia uma educação de caráter científica geral e não profissionalizante.

⁷ Cursos destinados à qualificação e requalificação de trabalhadores, independentemente da escolaridade prévia.

⁸ A politecnicia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diversas técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo na modernidade e que se, entendidos pelo profissional, o possibilitarão condições de atuar em várias modalidades de trabalho.

Nenhuma lei está isenta de um conteúdo político, histórico e social dentro do momento em que é proposta. Para Tuppy (2007), as leis significam um acordo que se realiza a partir de forças e disputas ideológicas que ocorrem em um contexto histórico.

Segundo Aprile (2007), as políticas na área da educação profissional que se originaram nos anos 1990 poderiam ser assim descritas:

se constituem em uma das manifestações concretas do projeto socioeconômico de inspiração neoliberal, concebidas em consonância com as recomendações de agências internacionais de financiamento - como é o caso do Banco Mundial - e com expectativas de grupos hegemônicos quanto à formação de profissionais exigida pelo novo momento produtivo. Também incorporam - ainda que de forma silenciada ou conflitiva - necessidades e aspirações de grande parte da população que vê na educação profissional saídas para a obtenção de uma vaga no mercado de trabalho e conquista da cidadania. (p.152).

Para a compreensão dessa nova fase da educação profissional e sua relação com as agências multinacionais e a política interna da época, a seguir, serão delineadas as conjunturas externa e interna no período em que é proposta a Reforma na Educação Profissional e o PROEP.

O contexto externo e suas implicações na reforma da educação profissional dos anos 1990

O neoliberalismo⁹ parece estar implícito na reforma da educação profissional dos anos 1990, pois, a partir dele, surgiu um novo discurso com palavras que aparecem como carro chefe nos modos de produção, tais como qualidade e competitividade.

O neoliberalismo, segundo Silva (1994), atribuiu ao setor público e ao Estado as dificuldades e mazelas sociais e econômicas pelos quais os países como o Brasil passava e, em contrapartida, os modelos considerados eficazes adotados pela iniciativa privada como capazes de auxiliar a recompor a economia e a sociedade.

⁹ O neoliberalismo é uma orientação econômica que tem como paradigma a mínima intervenção estatal, uma maior liberdade de mercado e uma crescente tendência a redução da ação do Estado nos programas e projetos econômicos e sociais.

Pela visão neoliberal, os problemas da escola estão focalizados na má administração e não nos demais fatores sociais e econômicos que levam a situações de exclusão.

Frigoto (1994) indica que o neoliberalismo prega um estado com atuação mínima nos fatores sociais, porém com atuação máxima nos serviços considerados pelos neoliberais como de interesse do capital. Para o autor, “a educação e o conhecimento são reduzidos a meros fatores de produção alheios às relações de poder como se educação estivesse a serviço do mercado, quando, na verdade, deveriam ser processos de emancipação humana”. (p.66).

Na perspectiva de educação como emancipação¹⁰ que Frigoto (1994) defende, ao realizar a transposição dessa idéia para a educação profissionalizante, entende-se que esta não pode ser vista como simples treinamento para funções. A educação profissional e tecnológica (EPT) deve ter como meta um trabalho pedagógico que ajude o aluno a desenvolver a capacidade de analisar, interpretar e resolver novos problemas do cotidiano.

Para que a formação oferecida na EPT seja politécnica, Frigoto (1994) considera necessário romper com as “dicotomizações de formação geral e específica, humanista e técnica, teórico e prática” (p.76). Portanto, o ideal seria buscar a escola unitária, tecnológica ou politécnica que, por oferecer uma sólida formação geral e tecnológica, possibilita desenvolver uma melhor qualificação para que a força de trabalho receba a educação que necessita para sua emancipação.

Na visão neoliberal, existe uma crença de que “o público agora é o centro de todo mal; o privado é o centro de tudo que é bom” segundo Apple, (1995, p.185). Os serviços públicos como educação e saúde, são apontados por essa visão como exemplos de serviços que poderiam ser de melhor qualidade com a livre concorrência dos setores privados, mesmo que desta forma estejam excluindo muitos cidadãos por falta de recursos financeiros do direito de acesso.

Para Cunha (1995), o privatismo “é definido como a prática de pôr a administração pública a serviço de grupos particulares, sejam econômicos, religiosos ou

¹⁰ Educação emancipadora para o autor é aquela que promove a autonomia do indivíduo estimulando o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de transformação que se concretiza a partir de uma formação politécnica.

político-partidários”(p.11) e essa perspectiva está presente na visão neoliberal em educação.

A gestão pública sofre de um efeito que Cunha (1995) denomina de “zigue-zague” devido ao fato de os dirigentes políticos na área da educação terem como prática criar programas de acordo com suas opiniões particulares sobre educação. Porém, com as mudanças de governo, nem sempre os idealizadores dos programas ou políticas educacionais permanecem nos cargos, o que praticamente gera mudanças, de 4 em 4 anos, nas propostas para a educação nas esferas municipal, estadual e federal. Esse tipo de gestão dos programas para a educação traz algumas consequências prejudiciais ao sistema educacional. Entre elas destacam-se duas: a avaliação de políticas públicas em educação demanda tempo para que os efeitos do trabalho de caráter pedagógico possam ser percebidos; as constantes mudanças inviabilizam sua avaliação, não havendo possibilidade de os fatores positivos irem se agregando ao sistema, pois a alternância de comando na administração não o permite devido a falta de tempo para a implementação das mudanças. Outra consequência seria que, devido às constantes mudanças a cada gestão, os professores e os outros profissionais envolvidos na área da educação estariam sujeitos a criar resistências a elas, pois não saberiam quanto tempo vai durar o novo “modismo pedagógico” e, depois, alguns deles acabam transferindo estas resistências para qualquer política educacional a ser implementada, inclusive àquelas que seriam positivas para o sistema educacional brasileiro.

Cunha (1995) relata, ainda, três razões para a administração “zigue-zague”. Uma das razões seria o “eleitorismo”, que é a proposição de políticas públicas e programas em educação para atrair votos no futuro para os que ocuparam cargos diretivos políticos e que pretendem ascender a outros postos de maior relevância. Outra razão, denominada de “experimentalismo pedagógico”, é a atitude de adotar políticas de caráter geral sem que elas tenham sido testadas e verificadas em sua real contribuição antes de estendê-las ao sistema como um todo. A terceira razão seria definida como “voluntarismo ideológico” que é a ideia de que em curtos períodos como de anos ou de um mandato de uma administração, poderiam se acabar as mazelas da educação.

Assim, o cenário mundial se modificou na década de 1990, o que Torres (2003) avalia como “uma nova forma de relação entre os países que redirecionam suas políticas, delineando-as por um modelo de economia que subjuga as políticas sociais aos ditames do mercado”. (p.95).

Para a compreensão da proposta de reforma para a educação profissional nos anos 1990, é necessário identificar agentes que interferiram ou influenciaram nas propostas à época, entre eles a visão de organismos econômicos internacionais.

As primeiras organizações entre países, com a finalidade de estabelecer formas globais de atuação, surgiram no momento pós Segunda Guerra Mundial e visavam a estabelecer acordos e políticas de intervenção, na ordem econômica e social, como o do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, após 1944.

Esses organismos foram criados para a mudança na educação em decorrência dos empréstimos de agências multilaterais como citadas e não se restringiam ao Brasil, mas alcançaram um contexto maior. Para Silva (2002), “no período de 1985-1994, com o acirramento dos desajustes sociais e econômicos, no âmbito interno, houve predominância das políticas e das estratégias do Banco Mundial, incorporadas pelos Estados da América Latina”. (p.101).

Ao realizar empréstimos aos países mais pobres, as agências multilaterais tiveram como maior preocupação o seu crescimento econômico, dado que os empréstimos eram realizados dentro de uma estrutura bancária que visava ao lucro. Com o foco nos dividendos, acordos decorrentes dos empréstimos não permitiam o desenvolvimento humano e a melhoria na qualidade de vida das populações que receberam o investimento. Assim, existiu uma relação de interdependência entre países credores e devedores dos organismos internacionais que se deu, segundo Garcia (1995), pelo fato de que os “países ricos necessitam que existam países pobres endividados. Esta é a lógica perversa das relações internacionais”.(p.7).

Oliveira (2006), considera que as políticas educacionais no Brasil sofreram influências de órgãos internacionais, como da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, pois estes organismos, apesar de não atuarem diretamente na área educacional, assinalavam que para a existência de articulação entre crescimento econômico e justiça na área social, era necessária a realização de modificações nas políticas educacionais, passando assim a intervir com suas recomendações, na educação brasileira, com vistas à competitividade futura dentro do mercado global.

Com relação à ONU, destaco a atuação da CEPAL¹¹ que apesar de não ter auxiliado financeiramente a reforma da educação profissional no Brasil, teve várias de suas ideias incorporadas.

Para a CEPAL, segundo Oliveira (2006), o crescimento da oferta de produtos com valor agregado ao mercado internacional, ao invés da oferta de matérias primas, era uma das formas de os países da América Latina e Caribe conseguirem alcançar níveis de desenvolvimento econômico melhor e, por consequência, oferecer uma qualidade de vida melhor à população. A fim de que tal transformação viesse a ocorrer segundo a CEPAL, era necessário que houvesse uma elevação no nível de qualificação dos profissionais para atender a essa nova demanda de produção. A educação é vista, então, pela CEPAL como aquela que auxilia no processo de transformação produtiva.

A CEPAL pregava, em documento da comissão, datado de 1995, que as instituições de cunho profissionalizantes deveriam ter mais liberdade para poderem desenvolver, em cooperação com a iniciativa, privada como as indústrias e empresas, contratos, que teriam como finalidade obter recursos financeiros para a escola que, em contrapartida, oferecesse apoio ao desenvolvimento e atualização dos processos industriais. Ao citar essa visão da CEPAL que envolve a relação de manutenção da educação profissional por meio de contratos com a indústria, o autor faz uma crítica a essa proposta, pois, no seu entendimento, ao considerar maior autonomia para a escola relacionar-se com o mundo do trabalho, não se pode permitir que haja, por parte do Estado, um descompromisso com sua responsabilidade de financiar a educação profissional.

Para Oliveira (2006) uma das fragilidades que a América Latina possui, é o pequeno investimento na qualificação de trabalhadores, pois dados da CEPAL indicam que, em 45 anos dedicados à vida profissional por um trabalhador ligado a atividades de mão de obra, são oferecidas apenas duas a quatro semanas de qualificação.

Com a análise dos relatórios da CEPAL nos períodos anteriores e concomitante à reforma da educação profissional no Brasil, é possível identificar, segundo Oliveira (2006) que essa comissão, apesar de trazer informações importantes sobre a situação dos países da América Latina e Caribe nos anos 1990, tem em sua proposta de

¹¹ A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) foi criada em 1948 como uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Entre os objetivos está o de monitorar e assessorar a criação de políticas voltadas ao desenvolvimento econômico da América Latina e Caribe.

reforma educacional para a região, indicativos de que a educação deve atender o que o mundo corporativo estabelece como prioridade, numa relação de subordinação da educação em relação à economia.

Ao colocar, prioritariamente, no processo educacional, a responsabilidade pelas transformações esperadas na relação entre desenvolvimento e diminuição da pobreza nos países em desenvolvimento, os organismos externos, como a CEPAL, levam à minimização de outros indicadores, como a distribuição desigual de renda, a corrupção e as políticas econômicas inadequadas adotadas pelos governos locais.

Ao estimular políticas educacionais que geram a subordinação das escolas profissionalizantes aos desejos do mercado de trabalho, a CEPAL pode induzir à crença de que a culpa pelo desemprego e pelo atraso de um país nos setores sociais e de serviço estaria nos indivíduos e nas escolas profissionalizantes, que não os prepara devidamente, retirando o foco de fatores realmente determinantes para a situação mundial, que são de ordem econômica e política.

O Banco Mundial¹², da mesma forma, transformou-se, segundo Oliveira (2006, p.52), “numa instituição estratégica ao processo de reestruturação produtiva e de desenvolvimento dos ajustes necessários à nova ordem econômica.” Assim, o Banco passou a ser um importante fundo de auxílio para que os países subdesenvolvidos pudessem se estabilizar no mundo neoliberal. Para essa estabilização ocorrer, segundo o autor, o presidente do banco, Robert McNamara, em 1972, sugeriu que se realizasse o combate à pobreza com a finalidade de exercer o controle interno das insatisfações populares para que elas não despertassem rebeliões.

Autores como Torres (2007) e Oliveira (2006) relatam que o Banco no período dos anos 1960, privilegiou empréstimos especialmente à educação técnica e vocacional e, desde os anos 1970, focou os investimentos na educação básica.

Nos anos 1980, com a dificuldade dos países latino-americanos de cumprir com o pagamento da dívida externa, o Banco Mundial passou, com o FMI, a deixar de ser instituição voltada especificadamente de caráter financeiro e “transformou-se em formuladora de políticas para educação”, ainda que com visão voltada a fatores econômicos. Silva (2002, p.67).

¹² O Banco Mundial foi criado em 1944 para apoiar os países que estavam em condições econômicas adversas no período pós-Guerra e, atualmente, conta com a participação de mais de 170 nações.

O Banco Mundial, segundo dados apresentados por Torres (2007), havia distribuído até 1990 aproximadamente 10 bilhões de dólares em crédito para mais de cem países que apresentaram 347 projetos educativos. A busca de ampliação do acesso ao nível básico de ensino teve início, principalmente, a partir do projeto proposto por aquele Banco aos países do terceiro mundo, como uma estratégia de redução da pobreza, porém, com uma função de controle das insatisfações decorrentes da ausência de necessidades básicas e não devido a uma preocupação real com a problemática social local por parte dos investidores.

Os resultados dos empréstimos e da adoção das medidas ditadas pelo Banco Mundial no Brasil não levaram a uma diminuição da pobreza como preconizado, pois houve um acréscimo de 10% no número de brasileiros vivendo abaixo da linha de pobreza entre 1980 e 1990. (Oliveira, 2006).

Ao enfatizar as necessidades de diminuição da pobreza e ampliação da oferta em educação, o Banco Mundial, segundo Oliveira (2006), não estaria somente buscando um ideal de cidadania para todos, mas a garantia de maior produção, o que é fundamental para o crescimento econômico. Difundia-se a ideia de que estaria o estado atuando de forma precária e, portanto, caberia a ampliação da participação da iniciativa privada em áreas sociais como a educação e a saúde para melhorar os serviços. O Banco Mundial tem como premissa a participação mínima do Estado nas políticas sociais. Assim a ideia é restringir o atendimento somente às demandas da população altamente exposta problemas sociais sérios e não como direito para todo cidadão.

Segundo Oliveira (2006), entre os benefícios que podem trazer a participação mais ativa da iniciativa privada na vida social e econômica está a possibilidade de movimentar recursos suplementares para o investimento em recursos humanos, permitir economia de divisas, que poderão ser utilizadas para o investimento por parte dos estados nas camadas mais pobres da população que não têm acesso a bens ofertados pelo mercado e à eficiência na qualidade dos serviços prestados. Porém, apesar dos benefícios acima, na análise crítica de Oliveira (2006), as orientações do Banco não propiciam melhor qualidade de vida aos países mais pobres:

O Banco Mundial, objetivando assegurar as melhores condições para a reprodução do capital e impondo condições catastróficas aos países devedores, de forma alguma estabelecerá uma atmosfera política e econômica favorável para as nações em desenvolvimento sustentável com maior justiça social. (p. 61).

O Banco Mundial, que desempenha atividade na área econômica, tem constantemente interferido na educação por meio de determinações na política educacional, pois ao financiar os projetos, interfere de maneira indireta, nas propostas, para garantir que seus objetivos relacionados à economia possam ser alcançados.

Em relação à educação profissional e os investimentos do banco nesta área, segundo Oliveira (2006), o Banco observa que as economias em desenvolvimento necessitam investir na qualificação de seus trabalhadores para que possam adequar-se às novas realidades de produção para atender as exigências do mercado cada vez mais competitivo. O banco faz recomendações para que essa formação seja proporcionada pela iniciativa privada sempre que possível. O Estado somente deveria intervir nos casos de os próprios indivíduos não poderem arcar com as despesas de formação, quando a iniciativa privada não conseguir abarcar toda a demanda por esse ensino, podendo, então, o Estado cooperar com a nova formação aos trabalhadores que estão desempregados por motivos de alterações na economia e que precisam buscar novos postos de trabalho no mercado. Tal visão é a que perpassa a proposta do PROEP.

O discurso defendido pelo banco adverte que cursos longos não estariam de acordo com a vigência de mudanças tecnológicas que ocorrem no cotidiano do mercado de trabalho, devendo, portanto, a educação profissional ter um caráter flexível e desvinculado da formação geral, pois esse modelo integrado de curso seria de alto custo. Assim, é proposto pelo banco que a educação profissional seja separada da educação secundária, mas permaneça a possibilidade de que a formação técnica seja realizada em cursos pós secundários e com estrutura modular.

Porém, para Coraggio (2007), não se trata de todas as orientações dadas pelo Banco serem rejeitadas, pois algumas delas são “aceitáveis e até eficazes” em alguns momentos, mas é necessário fazer um exame crítico das indicações.(p.109)

Para Torres (2007), a proposta do Banco Mundial é “formulada por economistas para ser executada por educadores” (p.138) e deixa de fora protagonistas como o professor e a pedagogia ao se tratar de educação, além de utilizar-se de dados quantitativos para estabelecer suas propostas e não valorizar aspectos qualitativos que são fundamentais no relacionamento humano. Além disso, poucos autores e pesquisadores do terceiro mundo servem de base para as análises que o Banco Mundial realiza, sendo normalmente a maioria dos estudos e análises utilizados originados de estudos realizados por países do primeiro mundo, o que deixa uma grande lacuna entre o

que se propõe para a educação e o que a realidade dos países apresenta localmente. Outro fator que pode limitar as estratégias definidas pelo banco para o grupo de países em desenvolvimento e que algumas têm origem em estudos sobre a realidade africana onde a educação possui indicadores mais baixos e a pobreza atinge grande parte da população e não são condições idênticas a outros países.

Concordo com Santos (2002) quando, em sua avaliação sobre o Banco Mundial e suas políticas, diz que elas:

“induzem à exclusão educacional e criam fissuras irreparáveis porque desconsideram a história política, econômica, cultural e social dos países, insistindo em uma reforma educacional baseada na racionalidade técnica e linear, derivada de pressupostos da teoria econômica clássica, para uma sociedade heterogênea, mergulhada em conflitos de classes, composta de desigualdades sociais e econômicas, de contradições e de disparidades salariais, fazendo crer que todos têm rendimentos e oportunidades iguais”. (p.90).

Destaco que no período de 1987 a 1994, os investimentos em educação no Brasil por parte do Banco Mundial foram crescentes, partindo de 2% para 29%, de acordo com Silva (2002), sendo que parte dos brasileiros que trabalharam no Banco foi posteriormente indicada para participarem da equipe ministerial do governo federal no Brasil na década de 1990.

É preciso deixar claro que existiu a participação e a concordância do governo brasileiro nas políticas adotadas pelo BIRD e BID, pois, como o Brasil é um dos acionistas de pequena participação nos bancos e as decisões adotadas são por meio de vetos e votos, conforme indica Silva (2002), o Brasil ao participar das votações é parcialmente um dos responsáveis pelos resultados das decisões decorrentes delas.

Após a análise das influências do capital na educação, dividimos com o leitor a dúvida posta por Giuliani e Pereira (1998):

Onde estaria garantida a liberdade do homem de buscar uma educação que não estivesse apenas a serviço da competitividade dos mercados, mas em consonância com os princípios elementares da promoção social, como contribuição para sua cidadania? (p.413).

Os governos das nações como o Brasil, ao se aproximarem das agências multilaterais em busca de auxílio financeiro, acabaram por abrir as portas para que a interferências externas de caráter econômico influenciassem a política educacional interna e os princípios elementares da promoção social ficassem por vezes excluídos da relação educação e trabalho.

O contexto Interno e suas implicações na reforma da educação profissional dos anos 1990

No contexto interno, havia, no período, discussões visando à reforma do ensino médio e profissional, anteriormente à promulgação da LDB/96. Existiam dois projetos em discussão sobre a temática, originados no Ministério da Educação e no Ministério do Trabalho. Paralelamente, surgiu, na sociedade civil, um movimento sindical e popular, que defendia a escola básica pública.

A proposta construída pela equipe do Ministério do Trabalho partiu de um diagnóstico da educação, especificamente, do segmento profissional. A partir do diagnóstico, foi definido um plano para atender aos trabalhadores e aos desempregados que necessitavam de qualificação para adequar-se aos novos postos de trabalho decorrentes das mudanças na área tecnológica. A formação de uma rede de centros públicos de educação profissional era uma das formas de criar esses espaços formativos. Nesse caso, a política pública para a educação profissional é vista, por Manfredi (2002), “como parte de um plano maior de desenvolvimento econômico e tecnológico sustentado e articulado a outras políticas de emprego, de trabalho e de renda”. (p.116).

Paralelamente ao projeto do Ministério do Trabalho, Manfredi (2002) mostra que existia, desde 1991, no Ministério da Educação, mais especificamente na Secretaria Nacional do Ensino Técnico, uma outra proposta de criação de um sistema nacional de educação tecnológica, baseado em experiências dos países ricos que haviam avançado nesta área. Tal projeto tinha como ambição fazer o Brasil desenvolver a sua economia a partir da formação de trabalhadores qualificados. O MEC estava atento ao ensino médio integrado ao técnico da Rede Federal de Educação Profissional e da relação custo-benefício desses cursos, considerada alta para o governo.

Sobre a definição entre as ideias dos dois grupos, Peterossi e Araújo (2003) analisam que o MEC teve a preferência entre as propostas existentes, o que resultou no processo de flexibilização e de ruptura entre a formação acadêmica e a profissional no ensino técnico. Este projeto serviu de base para a reforma do ensino médio e técnico que se iniciou com o Projeto de Lei n.º 1.603/96, encaminhado ao Congresso Nacional pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

Para Cunha (2000), as políticas adotadas pelo Ministério do Trabalho e o da Educação no governo Fernando Henrique Cardoso eram originárias de visões diferentes entre seus ministros, pois

Enquanto o ministro do trabalho (Paulo Paiva) dialogava com os dirigentes sindicais de todas as tendências, inclusive os que faziam intensa e direta oposição à política do governo, o ministro da educação (Paulo Renato Costa Souza) sequer reconhecia como interlocutores legítimos as associações e os sindicatos que atuavam na área. (p.218).

Em 1996, o Ministério da Educação publicou um pequeno volume de divulgação intitulado “Reforma do Ensino Técnico” (MEC, 2006) em que o secretário de Educação Tecnológica, Átila Lira, na apresentação afirmou que o material tinha a finalidade de informar e divulgar a política de educação profissional que havia sido idealizada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho, promovendo um debate sobre o futuro deste tipo de educação no Brasil.

Nas considerações iniciais desse material de divulgação da reforma, é possível identificar a vinculação entre educação e desenvolvimento econômico esperado, conforme transcrição abaixo:

A Educação Profissional é estratégica para o desenvolvimento sustentado, o qual requer, entre outras bases, pessoal qualificado. A qualificação do trabalhador exige, hoje em dia, não apenas um treinamento específico para a realização de tarefas, mas uma base de conhecimentos, atitudes e habilidades que só podem ser obtidas através de uma sólida educação geral. (p. 4).

No mesmo documento (MEC, 1996), aparece uma crítica ao sistema educacional existente na época, que seria um dos motivos para a reforma proposta. O texto indica problemas “na estrutura do ensino, tanto o formal quanto o profissional, os quais se revelam hoje demasiado rígidos e antiquados para satisfazerem a imensa demanda existente por níveis mais elevados de qualificação” (p. 4).

Os parceiros do governo¹³ nesta empreitada foram, conforme apontado no volume de divulgação do governo as instituições de formação profissional como as Organizações Não Governamentais, a rede de ensino técnica federal, estadual e municipal, os trabalhadores e o empresariado nacional.

No texto, a educação profissional aparece como complementar à educação básica como uma alternativa à educação superior, e com o objetivo de empregabilidade,

¹³ Caberia a eles a oferta de qualificação, requalificação e especialização de trabalhadores, além da prestação de serviços e assessoria ao setor produtivo.

que é definida como a capacidade não só de se obter emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação.

Uma das premissas da política do MEC na época era que a educação profissional devia ter o foco no mercado. Tal direcionamento vai ao encontro das ideias do Banco Mundial e CEPAL, sendo possível observar que naquele momento existia a influência da visão dos organismos multinacionais na política educacional brasileira.

O documento também apontava para uma política articulada entre os Ministérios da Educação e do Ministério do Trabalho, que desenvolveriam três grandes projetos: um plano nacional de educação profissional, a instalação de uma rede de educação profissional e uma política para o ensino médio.

O Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR¹⁴, 1996) tinha como objetivo geral aumentar a empregabilidade da mão de obra, ampliando os programas de qualificação e requalificação, que estariam apoiados em três tipos de habilidades: as básicas em comunicação e matemática; as habilidades específicas que seriam atitudes, conhecimentos técnicos, competências e as habilidades de gestão, já que desenvolveriam no trabalhador a capacidade de gerir seu trabalho ou de empreendimento.

Sinalizando uma proposta do governo e de trabalho em parceria, o MEC e Ministério do Trabalho e Emprego¹⁵ (MTE) contariam, também, para a concepção, execução e gestão do plano, com as Secretarias Estaduais do Trabalho e respectivos conselhos, Secretarias Estaduais de Educação e respectivos conselhos, direção do SENAI¹⁶, SENAC¹⁷, SENAT¹⁸ e SENAR¹⁹, instituições de educação profissional, sindicatos e associações de classe, empresas e fundações educacionais e organizações governamentais e não governamentais.

¹⁴ Plano Nacional da Educação Profissional foi instituído pela Resolução nº.126/96 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador.

¹⁵ Foi a partir de 1999 que o antigo Ministério do Trabalho recebeu a nova denominação de Ministério do Trabalho e Emprego, indicando em seu nome a abrangência das relações de trabalho com e sem vínculo empregatício.

¹⁶ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

¹⁷ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

¹⁸ Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

¹⁹ Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

A previsão de recursos para a estruturação dos Centros de Educação Profissional viria na proposta de recursos públicos e privados dos dois ministérios envolvidos na reforma e do autofinanciamento, a partir de produtos e serviços oferecidos a empresas e consumidores que deveriam ressarcir os centros pelo trabalho realizado.

Segundo Lima (2004), antes do governo Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas tinham no Estado um mantenedor dos serviços públicos educacionais. Após 1995, houve uma mudança com uma forte inclinação para “criar um consenso de que as instituições não-estatais e privadas deveriam compartilhar a oferta de serviços públicos eximindo o Estado de tal responsabilidade” (p. 25). Segundo o autor, o setor público não estatal, como as Organizações Não Governamentais (ONG) e os serviços privados, assumiriam as atividades propostas pelas políticas públicas, porém com subsídios do Estado, podendo realizar tais atividades por meio de convênios e contratos com o governo.

Sobre os recursos financeiros para os centros profissionais do segmento comunitário Fernandes (2006), expõe que:

no que diz respeito aos recursos, todas as escolas criadas a partir do governo Fernando Henrique Cardoso tinham como condicionantes a não participação do governo federal no seu custeio, o que deveria ser assumido pela comunidade local e/ou pelos próprios alunos. (p.45).

A reforma da educação profissional surge então num momento em que no contexto externo existe uma tendência das agências financiadoras multinacionais em indicar que a formação profissional seja assumida por entidades privadas, que os cursos técnicos estejam a serviço do mercado e de que o Estado restrinja sua atuação na formação profissionalizante buscando convênios com fundações e ONG's. O governo federal no Brasil na década de 1990 adotou as medidas de acordo com essas ideias e, portanto a reforma da educação profissional é permeada por valores, orientações e medidas baseadas no que ditavam as agências externas.

Afinal, foi durante a reforma da educação profissional que ocorreu a implementação do Programa de Expansão da Educação Profissional para o segmento comunitário, que será detalhado a seguir e que proporcionou o financiamento para o projeto do Centro Profissional “Hélio Augusto de Souza”, objeto de estudo dessa pesquisa.

CAPÍTULO 2-Metodologia da Pesquisa

Nesse capítulo, é apresentado o caminho escolhido para a realização da pesquisa, que se constitui em um estudo descritivo-analítico de natureza qualitativa sob a forma de estudo de caso. São apresentados o Programa estudado de maneira detalhada, a legislação que lhe diz respeito e a estrutura administrativa e pedagógica do centro profissional em que a pesquisa de campo foi realizada.

A escolha pela pesquisa qualitativa surgiu a partir das reflexões propostas pelas autoras Lüdke e André (1986), que indicam ser adequada para estudo dos fenômenos relacionados à educação. Nessa modalidade de pesquisa, o pesquisador fica muito próximo à realidade estudada e, para realizar um trabalho com maior aprofundamento, utiliza-se de entrevistas, observação e da análise documental.

Para Trivínõs (2006), o estudo de caso é “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. (p.133).

Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso tem como características fundamentais:

1. “Visar à descoberta.
2. Enfatizar a interpretação em contexto.
3. Retratar a realidade de forma completa e profunda.
4. Usar uma variedade de fontes de informação.
5. Revelar experiências vicárias²⁰ e permitir generalizações naturalísticas.
6. Representar diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa mesma situação social.” (p.18).

De modo geral, os relatórios dos estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

A opção pelo caminho qualitativo na pesquisa vai ao encontro da minha prática com a educação profissional e do seu objetivo maior, que é definido por Lüdke e André (1986) como visando à compreensão do ambiente pedagógico, pois:

²⁰ O pesquisador relata suas experiências de estudo e a partir delas é possível fazer generalizações e reflexões sobre a aplicação em outras situações.

ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. (p.24).

Ao procurar retratar a forma como as políticas públicas chegam ao cotidiano escolar e como a comunidade escolar participa ou não dessas iniciativas governamentais surgiu a questão central desta pesquisa que foi elaborada da seguinte forma:

Como a proposta de acompanhamento e avaliação do PROEP é analisada pela comunidade escolar de um centro profissional do segmento comunitário?

Os objetivos gerais da pesquisa foram o de analisar a recepção da avaliação técnico-pedagógica do PROEP pela comunidade escolar de um centro profissional e as possíveis contribuições do processo de avaliação para o desenvolvimento do projeto do centro.

Os objetivos específicos foram:

Conhecer e analisar a visão de responsáveis técnicos e diretores sobre o processo de avaliação técnico-pedagógica adotado pelo MEC para acompanhamento do PROEP

Identificar indicadores de avaliação considerados importantes pela comunidade para o desenvolvimento do seu projeto, constantes ou não da proposta de avaliação realizada pelo MEC.

Conhecer as facilidades e dificuldades dos centros profissionais do segmento comunitário que participam do PROEP.

Como o trabalho envolveu uma avaliação de um programa de governo optou-se entre diversos autores que tratam do tema avaliação pela seguinte definição desenvolvida por Hoffmann (1991) “avaliação como estratégia de solução de problemas e aperfeiçoamento das ações”. (p.67).

Para autores como Ferreira e Tenório (2010), a avaliação de políticas no campo educacional pode ser beneficiada quando aspectos objetivos e subjetivos da avaliação são analisados, pois observados em conjunto podem expandir o entendimento das múltiplas dimensões do real numa perspectiva multidimensional.

Ao analisar um programa que foi proposto por uma política educacional a visão que se propõe na pesquisa é ir ao encontro ao que defende Wildavsky (1979), pois para ele caberia à análise de políticas encontrar problemas e, assim, poder propor soluções ou melhorias que pudessem ser aplicadas para minimizá-los ou eliminá-los. Para o autor o processo de elaboração de políticas públicas costuma ser dividido em três fases sucessivas: formulação, implementação e avaliação. Estas formariam um sistema circular que realimentaria o processo, sendo que na fase de avaliação, o planejado é comparado com o resultado. Nessa dissertação é observada a fase de avaliação do PROEP, com o fim de propor melhorias, tanto ao processo avaliativo como à política em si.

Para a interpretação do contexto macro, ou seja, da proposta do governo para o PROEP, foi realizada a pesquisa documental que identificou legislação, manuais e regulamentos criados para subsidiá-lo, pois, para Lüdke e André (1986), são considerados documentos “desde Leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, estatísticas e arquivos escolares”. (p.38).

Essa pesquisa foi desenvolvida no Centro Profissional “Hélio Augusto de Souza” (CEPHAS), da cidade São José dos Campos, em São Paulo. A escolha dessa instituição se deu ao fato de ser um dos centros profissionais do segmento comunitário que está em funcionamento com atendimento à comunidade local, obtendo premiações em nível nacional e internacional na área de tecnologia, e por localizar-se próximo à Capital.

O CEPHAS foi construído com financiamento do PROEP, fundado em 2000, e conta com a oferta dos seguintes cursos técnicos: enfermagem, eletrônica, administração, comércio exterior, hospedagem, manutenção de aeronaves e edificações.

Para participar da pesquisa, foram selecionados 9 membros da comunidade escolar do Centro de Educação Profissional “Hélio Augusto de Souza” e 3 funcionários do Ministério da Educação totalizando uma amostra com 12 profissionais.

Para Belloni (2001), ao optar por examinar uma “política pública, ou programa ou projeto, a forma mais apropriada parece ser a estratégia de desenvolver uma avaliação que combine a participação de sujeitos internos e externos”(p.48). Os sujeitos externos, para a autora, contribuem por serem autônomos e, portanto, podem

realizar análises mais objetivas e, complementarmente, os sujeitos internos possuem conhecimento mais contextualizado dos processos que vivenciaram.

Os técnicos do MEC selecionados para as entrevistas realizaram a supervisão técnico-pedagógica do PROEP segmento comunitário e executaram essa atividade quando eram integrantes da coordenação geral de articulação que pertence à Diretoria de Articulação e Projetos Especiais da SETEC. Esse grupo de técnicos foi escolhido para ser entrevistado, pois, participou do acompanhamento e da supervisão em instituições do segmento comunitário em vários estados da federação, podendo oferecer informações relevantes ao estudo.

Em relação aos funcionários do Ministério da Educação foi realizado contato via e-mail com 3 funcionários como proposto inicialmente na metodologia da pesquisa, porém somente um deles respondeu as solicitações de contato. Os outros dois que não responderam a solicitação, não estavam mais trabalhando na coordenação e haviam pedido transferência para outros locais por motivos de ordem pessoal.

Os membros da comunidade escolar definidos para a entrevista foram: a coordenação pedagógica e a diretora que são 2 pessoas da equipe gestora do centro e 7 professores que exercem a função de responsáveis técnicos (RT's), que corresponde a função de coordenadores de cursos.

Da amostra do CEPHAS que foi estipulada inicialmente num total de 9 entrevistados possível entrevistar 5 deles, 3 responsáveis técnicos, a coordenadora pedagógica e a diretora. Ao tentar agendar novas entrevistas com o restante do grupo após a primeira fase das entrevistas, a informação recebida foi de que não seria possível agendá-las devido ao acúmulo de tarefas com a chegada do período de divulgação do vestibular. Houve também pedidos de esclarecimentos por parte da equipe gestora por não entender qual o motivo das entrevistas com os responsáveis técnicos ser direcionadas para o PROEP e não para atividades regulares do centro. Foi então informado a equipe gestora novamente que a pesquisa foi direcionada para o PROEP devido ao fato dos objetivos principais da pesquisa, após a realização da qualificação serem: conhecer e analisar a visão dos responsáveis técnicos e equipe gestora sobre o processo de avaliação técnico-pedagógica adotado pelo MEC para acompanhamento do PROEP e identificar indicadores de avaliação considerados importantes pela comunidade para o desenvolvimento do seu projeto, constantes ou não da proposta de avaliação realizada pelo MEC.

Com a finalidade de preservar os participantes da pesquisa serão adotadas as seguintes siglas nos depoimentos:

- EG1 e EG2 - equipe gestora
- RT1, RT2, RT3- responsáveis técnicos
- MEC1-funcionário MEC

A entrevista semiestruturada foi o estilo escolhido, pois oferece maior liberdade para o entrevistado e para o pesquisador, o que pode enriquecer a investigação com respostas mais espontâneas e completas. O roteiro de entrevistas foi organizado em categorias que tinham como objetivo ajudar a responder a questão de pesquisa:

1. Conhecimento ou acesso à política pública pelos que a vivenciaram.
2. Prioridades dadas à formação do aluno.
3. Formação de Professores.
4. Resultados da aplicação do projeto: facilidades e dificuldades.
5. Conhecimento e análise de procedimentos de avaliação do Programa pelos profissionais que realizaram a supervisão técnica- pedagógica do MEC.

Como forma de compreender melhor o programa e o contexto estudado, são apresentados na forma de relatos, favorecendo, assim, a visualização de um panorama geral do PROEP.

O PROEP, identificado como uma política pública que propôs uma estratégia de descentralização e parceria entre o Estado e a sociedade civil, foi mais conhecido em relação à sua formulação, implementação e resultados a partir do estudo realizado no Centro de Educação Profissional “Hélio Augusto de Souza” conforme explicitado no item a seguir.

O Programa de Expansão da Educação Profissional

O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) surgiu como iniciativa do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, com financiamento do

Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), voltado para reformar e ampliar a Educação Profissional no Brasil.

A justificativa do MEC para a criação do PROEP está no documento denominado “Guia de Orientação do Segmento Comunitário”, de 2001. Nele, o motivo para a reforma da educação profissional é de que o Brasil, sendo a nona economia do mundo e país que tem realizado relevantes alianças comerciais, políticas e econômicas com outros países, busca se incorporar ao mundo globalizado. Para esta incorporação, precisava adequar-se à nova ordem econômica mundial e à modernização constante das tecnologias utilizadas nos processos de produção. Portanto, identificou-se a necessidade de formação e atualização dos recursos humanos por meio de novas políticas que atendessem as demandas de reestruturação produtiva.

Na realidade, o programa teve seu marco inicial em 24 de novembro de 1997, quando foi assinado pelo governo brasileiro com o BID o Acordo de Empréstimo n.º 1.052/OC-BR.

A princípio, o valor a ser investido pelo Brasil era de 250 milhões de dólares, dos quais 25% originários do orçamento do MEC e 25% de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador²¹ (FAT). Os 50% restantes viriam do BID, perfazendo o total de 500 milhões de dólares. Porém, informações constantes do Regulamento Operativo do PROEP (2004) apontam que o acordo original de 500 milhões de dólares sofreu corte de 100 milhões em 2004 e de 88 milhões em 2005, alcançando o total de 312 milhões de dólares.

No Regulamento Operativo do PROEP (2004), são apresentados a planilha de custo e o financiamento que distribuiu o dinheiro da maneira apresentada na Tabela 1.

²¹ Segundo a lei o FAT é um fundo contábil de natureza financeira e é constituído das arrecadações de contribuições do PIS e PASEP dos empregadores a partir de uma porcentagem do faturamento das empresas

Tabela 1 - Custo e Financiamento do PROEP (em milhões de dólares)

CATEGORIAS DE INVESTIMENTO	LOCAL	BID	TOTAL	%
1. Gastos de administração	25,0	-	25,0	8,0
2. Implementação de políticas globais	15,0	10,0		
2.1. Equipamentos	-	0,4	0,4	
2.2. Consultorias	3,9	2,5	6,4	
2.3. Capacitação	4,0	3,3	7,3	
2.4. Serviços Especializados	7,1	3,8	10,9	
3. Planos Estaduais e Projetos Escolares	116,0	143,5	259,5	83,2
3.1. Obras Civis	38,0	50,0	88,0	
3.2. Mobiliário e equipamentos	63,9	85,1	149,0	
3.3. Capacitação	4,0	2,0	6,0	
3.4. Consultorias	6,4	6,4	12,8	
3.5. Serviços Especializados	3,7	-	3,7	
3.6. Imprevistos	0,0	0,0	0,0	
4. Inspeção e Supervisão	-	2,5	2,5	0,8
Total	156,0	156,0	312,0	100,0

Fonte: Regulamento Operativo do PROEP (2004, p.11)

O Programa foi criado também com o intuito de oferecer um sistema de Educação Profissional a partir da criação de Centros de Formação Profissional, que seriam espaços escolares que atenderiam jovens e adultos.

Entre os objetivos específicos do Programa, conforme o Regulamento Operativo (2004), estão:

- Criação de uma rede de centros de educação profissional, utilizando-se de pesquisa de mercado como fonte de informação para a proposta de cursos.
- Oferta de organização curricular por módulos para as ocupações, incentivo à promoção e colaboração entre as instituições que objetivassem a formação profissional, como as públicas, empresas, sindicatos.
- Oferecimento de maior autonomia para os Centros Educativos com financiamento e participação da gestão pela comunidade.
- Melhora no processo de certificação de competências.
- Incentivo para que as escolas federais financiadas com verbas do programa reduzissem as matrículas destinadas ao ensino médio regular e priorizassem a ampliação de vagas nos cursos profissionalizantes que seria o objetivo da rede federal.
- Aumento do número de estabelecimentos de educação profissional por meio dos estados, Distrito Federal ou municípios, isoladamente ou associados ao setor privado ou com entidades sem fins lucrativos. (p. 6)

O PROEP também tinha como objetivo oferecer apoio a instituições do segmento comunitário que assumissem os convênios, com financiamento para a construção de centros de educação profissional que seriam geridos pela própria comunidade representada nas instituições não-governamentais. Estes centros profissionais promoveriam, quando instalados, a diversificação dos cursos e adequação às necessidades de cada região do país. O PROEP, entre outras coisas, previa a ampliação e diversificação da oferta de vagas nas escolas de educação profissional, a adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho e a reprofissionalização de trabalhadores provenientes de diversos níveis escolares.

O PROEP foi estruturado com três subprogramas:

1. Transformação das Instituições Federais de Educação Tecnológica.
2. Reordenamento dos Sistemas Estaduais de Educação Profissional e Expansão.
3. Atendimento do Segmento Comunitário.

Com relação ao subprograma, que propôs a “Transformação das Instituições Federais de Educação Tecnológica” e que ofertava, naquele momento, cursos normalmente restritos à sua localidade, o PROEP pretendia transformar essas escolas federais, ampliando sua atuação, tornando-as centros de referência que pudessem irradiar sua experiência em educação profissional para as redes estaduais, municipais e particulares. Para atingir tal objetivo, o PROEP financiou obras de ampliação, aquisição de equipamentos, capacitação dos professores e introdução de novos modelos de gestão escolar e desenvolvimento técnico-pedagógico nas escolas da rede federal.

O Subprograma de Reordenamento dos Sistemas Estaduais de Educação Profissional criou condições para a reestruturação da educação profissional com a redefinição do papel das escolas profissionalizantes existentes e ligadas aos estados da federação. Além disso, o programa avaliou as demandas do mercado de trabalho para definir a oferta de vagas em cada região. A intenção era estimular as redes estaduais a desenvolver a educação profissionalizante e ampliar sua oferta de cursos e vagas. Para tanto, qualificou os docentes e adequou currículos às necessidades do mercado de trabalho.

O terceiro subprograma, objeto desta pesquisa, trata especificamente da Expansão e Atendimento do Segmento Comunitário. Este segmento recebeu financiamento por meio de convênios entre o governo e as entidades não governamentais com o objetivo de ampliação da oferta de vagas para a educação profissional fora das redes estaduais, municipais e federais de ensino.

Foi criado, para acompanhamento dos investimentos e dos convênios do PROEP, um comitê deliberativo, coordenado pelo presidente do FNDE, pelo diretor de programas do FNDE, pelo secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC e pelo diretor do Departamento de Políticas e Articulação Institucional de Programas Especiais da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Este grupo de profissionais foi o responsável por deliberar sobre as diretrizes e as estratégias gerais de implementação do PROEP, como deveriam ser as propostas e planos de ações e avaliações de resultado do programa.

Tabela 2 - A distribuição dos convênios em geral do PROEP por região

Região	Número de convênios
Norte	29
Nordeste	55
Sul	56
Sudeste	86
Centro-Oeste	34

Fonte: Relatório Semestral do PROEP (2007, p.68)

Vários documentos e aparatos legais surgiram no período da reforma da educação profissional com a finalidade de divulgar e nortear as ações das equipes escolares dispostas a aderir ao PROEP e que serão apresentados a seguir.

Documentos norteadores do PROEP

Para efetivação dos convênios pelo PROEP, seguiu-se a formulação da Instrução Normativa STN n.º 1, de 15 de janeiro de 1997. O capítulo I, art. 1º, parágrafo único, trata das disposições iniciais e define convênio como:

instrumento qualquer que discipline a transferência de recursos públicos e tenha como partícipe órgão da administração pública federal direta, autárquica ou fundacional, empresa pública ou sociedade de economia mista que estejam gerindo recursos dos orçamentos da União, visando à

execução de programas de trabalho, projeto /atividade ou evento de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação.(p.1).´

Outra Instrução Normativa, emitida pela Unidade de Coordenação de Programas (UCP), de número 1, de 11 de setembro de 2003, disciplinou os procedimentos relativos à oferta de vagas gratuitas pelas entidades do segmento comunitário e estabeleceu os critérios para o controle das vagas ofertadas pelos participantes de convênios do PROEP. Tal Instrução tinha como objetivo garantir a observância da contrapartida que as entidades conveniadas, com financiamento do PROEP, deveriam dar que era a concessão de gratuidade para a comunidade: de 50% de vagas para alunos dos cursos básicos, técnicos e tecnológicos. Além disso, disciplinava os critérios e procedimentos a serem observados na concessão deste benefício. Outro ponto de importância na Instrução era a determinação de que a gratuidade se estendesse ao longo de todo período de existência da escola, ou seja, permanentemente enquanto a escola estivesse em funcionamento.

Pela Instrução Normativa ficou definido que as escolas que descumprissem a obrigatoriedade de oferta de 50% de vagas gratuitas nos cursos oferecidos ficariam sujeitas às penalidades previstas no convênio, como a rescisão e reversão ou doação dos bens ao patrimônio público, dependendo da definição do Ministério da Educação.

Para a avaliação dos pedidos de gratuidade, a instrução determinava, como procedimento, haver ampla divulgação dos cursos e da gratuidade, constituição de uma comissão avaliadora com participação de diversos atores da comunidade e análise socioeconômica.

A Instrução também norteava como se daria o acompanhamento da execução e o controle do acompanhamento por técnicos da UCP/PROEP, independentemente dos órgãos de controle interno e externo da União e do BID.

A norma de execução da Unidade de Coordenação de Programas, de n.º 4/2001, dispunha sobre os procedimentos para identificação e controle dos bens de natureza permanente adquiridos com recursos do convênio do PROEP. Nela aparece a definição de bens de natureza permanente que seriam os adquiridos, produzidos ou construídos com recursos do Programa. Os bens permanentes abrangiam a construção de prédios escolares, os equipamentos, mobiliário, livros e material didático, de ensino e aprendizagem.

Segmento Comunitário, segundo a proposta do PROEP, tinha sua definição apresentada no Guia de Orientação do PROEP (Brasil, 2001):

O segmento comunitário é entendido no âmbito do PROEP, pelo conjunto de entidades representativas da sociedade civil organizada, que atuam ou pretendem atuar na área da Educação Profissional, tais como: sindicatos patronais, ou de empregados, de qualquer setor profissional; instituições privadas sem fins lucrativos, preferencialmente articuladas em parcerias, com ou sem participação do poder público. Para efeito deste programa, as Prefeituras Municipais também fazem parte do segmento comunitário. (p.14)

Os centros profissionais do segmento comunitário eram considerados pelo PROEP como um caminho para a ampliação da rede de escolas profissionalizantes do país. As instituições deste segmento poderiam solicitar os investimentos de maneira isolada ou em articulação entre mais de uma delas.

Havia, porém, previstas, quatro formas de destinação para os recursos ofertados ao segmento comunitário:

1. Infraestrutura
2. Gestão da Educação Profissional
3. Desenvolvimento Técnico-Pedagógico
4. Capacitação de Recursos Humanos

Conforme o Guia de Orientação do PROEP (Brasil, 2001), a área de investimentos em infraestrutura abarcava a construção, reforma ou ampliação das escolas ou centros, aquisição de equipamentos pedagógicos, de gestão e administração e material tido como de duração permanente.

Na área de gestão, estavam previstas verbas para a organização de conselhos de administração e ensino, criação de estruturas para avaliação da instituição e aquisição de serviços de informatização.

Para a área de desenvolvimento técnico-pedagógico, eram realizadas análises de mercado local, projetos com vistas à análise dos alunos egressos, elaboração de projetos de cursos, aquisição de biblioteca e material educativo e pedagógico.

Para a formação dos profissionais envolvidos no Programa, era realizada capacitação tanto para os funcionários administrativos como para os docentes e gestores

das escolas, para as quais poderiam ser contratadas assessorias com dinheiro do convênio.

Foram estabelecidos, pelo Guia de Orientação do PROEP (Brasil, 2001), os critérios destinados à seleção das solicitações para ter acesso aos recursos do PROEP pelo segmento comunitário. Entre os critérios estabelecidos estava o de ser uma entidade de direito privado sem fins lucrativos, quando se tratasse de escolas ou centros de educação profissional a serem construídos. Para as escolas já existentes, seria necessário que estivessem regularizadas junto ao Sistema Educacional do Estado em que se encontravam e apresentassem um projeto cujo planejamento tivesse vistas ao que o mercado de trabalho da região necessitava. Era importante ter preferencialmente parcerias com o setor produtivo para um trabalho integrado entre o centro e o mercado de trabalho local e apresentar capacidade financeira para arcar com a manutenção e os custos que uma escola profissionalizante requer. Para o caso das escolas municipais, era necessária a comprovação de que as prefeituras estariam atendendo seu objetivo na área da educação com o oferecimento do nível básico aos munícipes para, então, dispor esforços para o nível profissionalizante.

Para que os interessados do segmento comunitário pudessem ter acesso aos recursos do PROEP, era necessário apresentar uma carta consulta com formulários próprios a serem preenchidos e encaminhados à Unidade de Coordenação de Programas (UCP). Tais documentos eram, então, analisados por uma gerência denominada Identificação e Seleção de Projetos que, posteriormente, enviava a solicitação com seu parecer para o Comitê Operativo do PROEP. As entidades com propostas aceitas deveriam elaborar um novo documento denominado “Projeto Estratégico Escolar” (PEC). O PEC deveria conter o planejamento estratégico, estudo do mercado local, planejamento na área pedagógica, projeto de construção, reforma ou ampliação, dependendo de cada caso e detalhamento dos equipamentos necessários. O PEC era novamente encaminhado para o Comitê Operativo e passaria por uma avaliação final que, em caso de aprovação, resultava em um convênio firmado.

Os centros de educação profissional, conforme o Regulamento Operativo do PROEP (Brasil, 2004), tiveram algumas características como o currículo dos cursos atualizado constantemente, de acordo com as exigências de formação dos perfis profissionais, a garantia de estágios supervisionados para os alunos, a capacitação de professores em contato com empresas de mercado, auxílio de colocação no mercado de

trabalho e acompanhamento de egressos, integração do setor privado nas decisões e estímulo a parcerias com empresas e outros tipos de empregadores, controle de custos e contabilidade, condições para geração de receita própria e, com o tempo, aquisição de autonomia de gestão financeira e de recursos humanos.

Os recursos do financiamento, segundo o Regulamento Operativo do PROEP (2004), eram destinados a algumas linhas de investimento, como serviços de consultoria que poderiam ser contratados de empresas, instituições ou indivíduos prestadores de serviço para capacitação de professores e funcionários administrativos; compra de serviço de terceiros para elaboração de fases do projeto como planos de curso; aquisição de equipamentos pedagógicos e instalações, obras civis como ampliação, adaptação e reformas.

No Guia de Orientação (Brasil, 2001) havia, na apresentação, uma citação de Raul David do Valle Júnior, então diretor executivo do PROEP, destacando a necessidade da união de forças entre estado e sociedade e apontando as parcerias como uma tendência mundial de atuação dos países. Tal visão é analisada e vai ao encontro da opinião de Lima (2004), para quem “as políticas neoliberais fundamentaram a reforma educacional da gestão Fernando Henrique Cardoso, como presidente e Paulo Renato Souza, como ministro no período de 1995-2002”. (p.19). O autor destacou o movimento do Estado mínimo presente nas políticas neoliberais e apresentou as políticas sociais como uma forma de procurar suavizar os conflitos entre as classes sociais. Para ele, sob o neoliberalismo, o Estado preocupou-se em ajudar os grupos e famílias que têm dificuldades, considerando-os fracos e ou carentes, e não a toda a população.

Outro documento importante para o PROEP era o Manual de Planejamento Estratégico Escolar (Brasil, 2001) - Construindo a Nova Educação Profissional. O documento apresenta o planejamento estratégico²² como instrumento de gestão apropriado para reformas, inovações e mudanças. Para tanto, deveriam ser identificadas as forças e fragilidades da instituição. As forças são definidas como: “fatos ou situações que estão presentes dentro da escola e que devem ser potencializados para alcançar as metas da reforma” enquanto as fragilidades aparecem como: “carências importantes que a instituição tem, que limitam, dificultam ou impedem o seu desenvolvimento” (2001,

²² O planejamento estratégico é estabelecido a partir de um diagnóstico do cenário para definição da direção a ser tomada e com o estabelecimento de metas de curto e longo prazo e dos meios disponíveis para alcançá-las.

p.15). A construção do planejamento de forma participativa, segundo o documento, permitiria a comunidade dar suas contribuições ao projeto.

Na apresentação desse manual há uma carta aos diretores e professores escrita pelo então ministro da Educação Paulo Renato de Souza (Brasil, 2001), que definiu a reforma proposta para a Educação Profissional no Brasil:

Os aspectos essenciais da Reforma envolvem: a separação formal do ensino técnico do ensino regular de 2º grau; o desenvolvimento dos estudos de mercado para a construção de currículos sintonizados com as necessidades do mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos; a oferta diversificada de cursos, com os níveis básico, técnico e tecnológico; a possibilidade do ordenamento do currículo sob a forma de módulos, ensejando saídas e entradas intermediárias; um modelo de gestão inteiramente aberto, de tal maneira que representantes do setor produtivo (empresários e trabalhadores), possam contribuir permanentemente com o desenvolvimento do projeto institucional da escola; o acompanhamento de egressos como fonte contínua de renovação curricular e, por fim, um sistema de avaliação interna e externa que possibilite a plena sintonia da escola com a sua missão. (p.9).

Após a carta introdutória, são oferecidos subsídios para o trabalho dos que gostariam de fazer parte do Programa. Este documento é dividido em módulos e em capítulos, sendo o primeiro referente ao planejamento estratégico e o segundo, ao planejamento operacional. O documento apresenta orientações para a equipe escolar sobre como montar a equipe com formação multidisciplinar para implementar o planejamento estratégico e o projeto escolar, pois a reforma exigia a gestão participativa. No mesmo item, é destacada a liderança do diretor que deve estimular a participação da comunidade escolar e externa, envolvendo todos no processo de reforma. São apontadas três ações básicas que devem ser praticadas pela gestão escolar: envolver toda a comunidade ao formar equipes de trabalho, criar conselhos escolares e programar o planejamento estratégico escolar.

No mesmo material existe orientação para realizar a definição da missão da escola, que não devia contemplar, em sua redação, o ensino médio em atendimento às novas propostas que a reforma da educação profissional²³ preconizava. Sinteticamente, o documento atribui à missão a razão mesma da existência da escola, que a distingue de

²³ A educação profissional de nível técnico na fase anterior à reforma proposta pelo governo Fernando Henrique Cardoso previa a formação do aluno com base no currículo integrado composto por disciplinas da área técnica e da formação geral, e propedêutica. A reforma de FHC propôs a separação entre o ensino médio e o ensino técnico, restringindo aos cursos técnicos as disciplinas da área técnica desvinculadas da formação geral, que ficou restrita aos cursos médios.

outras instituições educativas e lhe confere sua própria identidade. É um compromisso assumido de servir aos objetivos educacionais de uma sociedade.

Sugere-se, ainda, a análise dos contextos interno e externo e um diagnóstico situacional que levante dados sobre as características da área de abrangência da escola, da organização, necessidade de recursos humanos docente e administrativo, situação educacional por meio de indicadores de matrículas, evasão, reprovação e aprovação, demonstrativo das receitas e dos custos e infraestrutura física.

Com relação aos estudos de mercado de trabalho, são oferecidas instruções básicas para a construção de cenários da área de abrangência da escola, a partir de pesquisas da fundação SEADE (Sistema Estadual de Análise de Dados) que ficou responsável pelas primeiras pesquisas sobre procura de mão-de-obra com a finalidade de subsidiar as instituições interessadas em fazer parte do programa.

Para a análise da situação de mercado, foram indicados estudos de dados sobre a demanda do mercado, informações dos Planos de Desenvolvimento do Estado, levantamento de planos de investimento público e privado, identificação da oferta de educação profissional e as tendências tecnológicas.

É solicitado às equipes escolares que estabeleçam os objetivos estratégicos da escola, que devam englobar ações concretas, capazes de gerar as mudanças que a reforma propõe e que a escola pretende alcançar, sendo três as áreas consideradas estratégicas no funcionamento da escola, quais sejam: técnico-pedagógica, gestão escolar e integração escola-empresa.

Resumidamente, é esperado que os objetivos traçados sejam realizáveis e possam passar por avaliação e verificação de seu alcance, tenham prazos definidos, sejam de conhecimento de toda a comunidade e estejam de acordo com a missão maior da instituição.

Com a finalidade de orientar quanto à estruturação e reestruturação da organização da escola, deve haver formação da equipes técnicas que observem as áreas estratégicas e instalem uma nova organização da escola em função das três áreas cruciais.

São apresentadas, no Manual de Planejamento Estratégico (2001), as etapas do processo de construção curricular, sendo que para a construção dos currículos é fundamental a análise dos cenários econômicos e tecnológicos, as bases tecnológicas e os pré-requisitos, os parâmetros curriculares, o material de ensino-aprendizagem e a capacitação dos recursos humanos.

Os recursos financeiros para manutenção dos Centros poderiam advir de entidades mantenedoras, da escola e provenientes da geração de receitas próprias por meio de atividades e serviços realizados no centro.

Com relação à sustentabilidade econômica e financeira, seria avaliada, no projeto, a capacidade de o centro profissional arcar com os custos de operação e manutenção com base nos recursos apresentados e, caso o centro não conseguisse manter-se, as instituições mantenedoras, como as fundações, deveriam garantir a sua operacionalização e manutenção.

Entre as formas de criar receitas, estão a realização de cursos, serviços, convênios e outros, como a venda de produtos desenvolvidos nas atividades técnicas realizadas nas aulas e atividades técnico-pedagógicas.

É indicada, no Manual de Planejamento Estratégico (2001), a necessidade de monitoramento do projeto que deve ser constantemente acompanhado. Também é citada a criação do Sistema de Informações de Educação Profissional (SIEP), que tem como objetivo dar subsídios para o planejamento estratégico das escolas e para a SEMTEC/MEC, por meio de monitoramento de todos os projetos. A avaliação de resultados é destacada como forma de verificar se a missão da escola está sendo alcançada.

É dado destaque, no documento, para a avaliação, que tinha seus efeitos sobre a reforma da educação profissional, pois, por meio dela, os dirigentes e a comunidade poderiam obter retorno das propostas implementadas, sendo um mecanismo de avaliação que iria fazer o acompanhamento e os ajustes necessários para conferir-se o acerto da direção que a reforma estava tomando.

Em relação ao ensino médio regular, existia a necessidade de separação funcional e financeira entre este e a educação profissionalizante. Essa separação seria uma das bases propostas para a reforma a ser efetivada no sistema de ensino brasileiro.

No Relatório de Progresso (Brasil, 2006) é citado um período crítico nas relações entre MEC e BID devido a

“instabilidade no cumprimento de vários itens do Contrato de Empréstimo, tais como: apresentação de relatórios de execução, relatório de progresso das ações e relatórios anuais de auditoria, bem como a falta de comprovação de gastos e informações da conclusão de convênios” (p.9).

A necessidade de supervisão dos convênios do PROEP surgiu a partir da Portaria n.º 376, de 2005, do Ministro da Educação interino, à época Fernando Haddad. Tal portaria transferiu a gestão do PROEP para o FNDE. Com relação à necessidade de instituir a avaliação de resultados como instrumento de gestão de programas e projetos, determinou-se posteriormente que a supervisão técnico-pedagógica do PROEP, bem como a avaliação dos resultados desse programa no aspecto pedagógico, seriam de competência da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica –SETEC.

Para a supervisão técnico-pedagógica do PROEP, foi elaborado, pela Diretoria de Articulação e Projetos Especiais do MEC, o “Referencial para avaliação técnico-pedagógica do Programa de Expansão da Educação Profissional- PROEP”, que foi definido como um roteiro das supervisões realizadas pelos subgrupos de trabalho formados pelos servidores do MEC. A organização do trabalho coube à Coordenação Geral de Articulação, com apoio de servidores da rede federal de educação tecnológica. As visitas técnicas eram agendadas via ofício pelo MEC, que indicava a data para a chegada do grupo de supervisão.

No documento para o registro da supervisão, havia cinco itens gerais a serem analisados, que diziam respeito à gratuidade nas matrículas, metas de matrículas, gestão, área técnico pedagógica e integração escola-empresa. Para cada item, estavam previstos formulários onde constava o indicador e conceitos de 1 a 3, sendo que o conceito 1 era atribuído ao indicador considerado atendido, 2 ao não atendido e 3 ao parcialmente atendido. Eram indicados, no formulário, os instrumentos de comprovação que deveriam ser solicitados a cada escola e existia um campo a ser preenchido com as considerações da supervisão com base nas referências legais do PROEP. No total, foram elencados, a partir do Programa e dos convênios, 33 itens a serem observados em cada escola com a devida comprovação. A cada visita técnica, anexo aos formulários, estava o planejamento estratégico escolar (PEC) das instituições conveniadas onde havia sido definido o trabalho e os recursos necessários para o programa ser desenvolvido naquela localidade.

Entre os itens de supervisão elaborados pela equipe do MEC estavam os cinco eixos centrais e seus subitens, que deveriam ser observados pela equipe de supervisão *in loco*. No item gratuidade, eram observadas a oferta de, no mínimo, 50% de vagas com total gratuidade, os mecanismos utilizados para a divulgação das vagas e a existência de uma comissão avaliadora da gratuidade.

No que dizia respeito às matrículas, era observado o cumprimento das metas para os cursos propostos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos. Com relação à gestão, eram observados o projeto político-pedagógico, o regimento interno, apresentação de calendário escolar, cadastro organizado de alunos e ex-alunos, cadastro do grupo de professores, ato legal que desse autorização para a oferta dos cursos técnicos pela escola, evasão escolar, registro dos certificados emitidos, verificação da equipe administrativa e de ensino e a capacitação realizada para cada um destes segmentos, existência de acompanhamento de egressos, verificação da área física da escola em relação ao ambiente de ensino e aprendizagem e sua funcionalidade para a oferta educativa proposta pela escola, observação dos equipamentos no ambiente de ensino e aprendizagem e a funcionalidade para atendimento aos cursos propostos, análise do material de ensino-aprendizagem.

Com relação à área técnico-pedagógica, eram observados os cursos e turmas de acordo com as metas para formação inicial e continuada de técnicos, coordenação pedagógica e contratação de consultoria para atendimento e aprimoramento pedagógico.

Na área de integração escola-empresa, era verificada a existência da área na escola, estudos do contexto externo e adequação curricular dos cursos, planos de real integração escola-empresa e os estágios supervisionados de alunos.

Após a visita técnica de supervisão pelo grupo de trabalho do MEC, eram emitidos relatórios sobre as observações realizadas durante a visita, que, posteriormente eram colocados à disposição do Secretário e do Ministro da Educação para conhecimento, análise e encaminhamentos necessários.

Para acompanhamento dos projetos pelo MEC, os executores de cada instituição deveriam apresentar à Diretoria de Programação e Desenvolvimento da Gestão (DIPRO), além do orçamento da escola aprovado, a situação de execução orçamentária

em prazos estabelecidos. Também deveriam redigir informes periódicos para serem encaminhados à DIPRO/PROEP sobre o cumprimento dos programas de trabalho estabelecidos. Existia a necessidade de prestação de contas, quando o executor apresentava a DIPRO/PROEP, no prazo de 180 dias, os comprovantes por fonte de financiamento e componentes.

Após o recebimento das várias formas de prestação de contas por parte das escolas, a DIPRO/PROEP encaminhava ao MEC e ao BID as contas e gastos realizados pela contrapartida nacional, sendo que os documentos deveriam permanecer à disposição do BID até cinco anos após a conclusão do programa.

Relacionando as orientações do Banco Mundial para as políticas educacionais dos países em desenvolvimento com a reforma da educação profissional no Brasil dos anos 90, é possível identificar que o governo brasileiro e o Ministério da Educação, seguiram as orientações dadas pelo banco, sendo o PROEP um programa de aplicação das teses desenvolvidas por aquela agência.

Nos Relatórios de Progresso (Brasil, 2005/2006), existe indicativo de inclusão na gestão de uma preocupação com as demandas sociais e não mais somente o atendimento das necessidades do mercado como era proposto no início do programa.

Em 2005, houve a passagem da gestão do PROEP do MEC para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, inclusive com toda a documentação para arquivamento.

Segundo o Relatório de Progresso (Brasil, 2005) no Plano de Ação para 2006 estava previsto que 18 escolas do segmento comunitário passariam para a rede federal por falta de sustentabilidade e mais duas para o segmento estadual pelo mesmo motivo.

O Relatório de Progresso (Brasil, 2006) aponta algumas dificuldades do PROEP como “as mudanças nos contextos institucionais, as mudanças nas equipes e a inexistência, durante um longo período, de um sistema de informações gerenciais contribuíram também para os atrasos e descompassos do programa”. (p.10).

No Relatório Semestral (2007), consta que em 2005, dos 338 convênios, 118 encontravam-se com execução comprometida e mais 35 com obras paralisadas. Entre os problemas relatados no relatório estavam:

vigência vencida, processos extraviados, prestações de contas vencidas, baixa execução, baixo desembolso, expressivo número de relatórios de auditorias da CGU e relatórios do TCU não atendidos, e sem as devidas providências, colocando os gestores em uma situação de fragilidade junto aos órgãos de controle e do BID.” (p. 08).

Outros problemas do PROEP foram relatados no Relatório Semestral de (Brasil, 2007) comprometiam o andamento do Programa tais como:

Inexecução orçamentária e atrasos nos repasses financeiros, tendo comprometido o cronograma de execução; mudança nas regras de operação do Projeto sem anuência ou entendimento com os convenientes; desvio de finalidade da execução dos projetos de algumas escolas, em razão da falta de acompanhamento e supervisão” in loco”; suspensão da execução das obras ou serviços de fornecedores; cancelamento de 71 convênios; descrédito na execução do programa e o risco de causar dano ao Erário”. (p. 09).

O relatório de Gestão que a SETEC apresenta aos órgãos como Tribunal de Contas da União (TCU) com função de prestação de contas e atividades desenvolvidas, aponta a situação de escolas destinadas à educação profissional e que estavam com problemas

Dezenas de escolas construídas nas últimas duas décadas com recursos públicos e que deveriam, sob a gestão de municípios e entidades privadas sem fins lucrativos, atender a um número de alunos bem superior ao que conseguiu demonstrar. Aliás, em muitas localidades, a situação foi de absoluta inoperância da estrutura já edificada. Relatório de gestão da SETEC (p.39).

Constata-se dificuldade de acesso às informações, pois, conforme aponta o Relatório de Progresso (2006) disponibilizado no site do MEC, “em anos anteriores, a falta de informação gerencial sobre aspectos mais relevantes da execução do programa foi uma constante do PROEP” (p.35).

Os documentos localizados no site do Ministério da Educação foram importantes para o entendimento do programa, mas muitas informações não estão disponibilizadas facilmente depois do encerramento do programa.

Outro problema para acompanhamento da execução do PROEP é que, segundo o mesmo relatório:

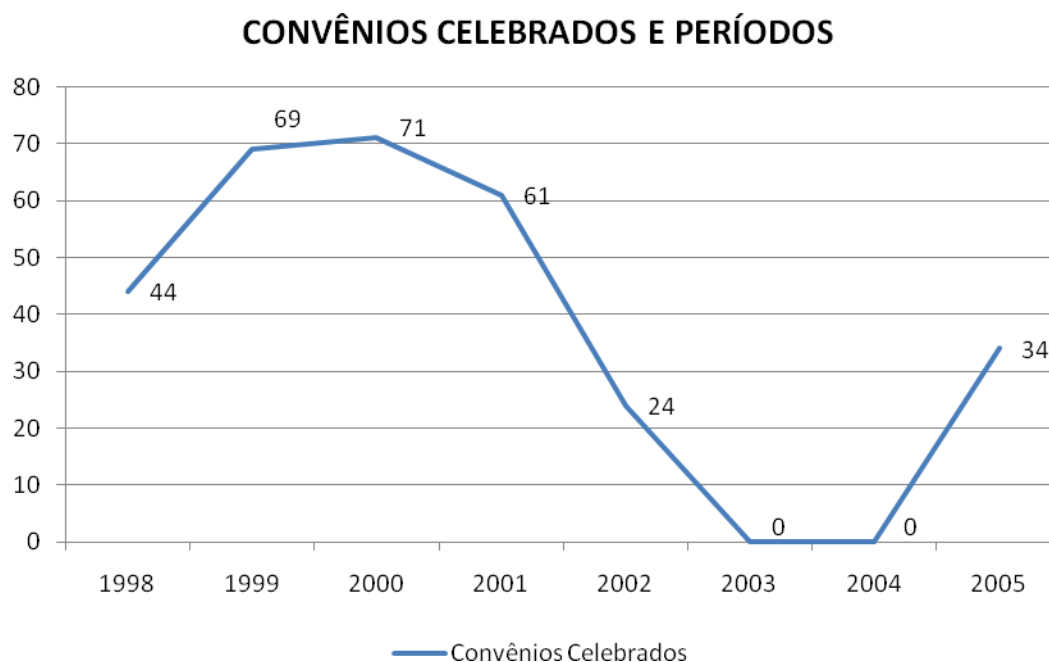
Em razão de o PROEP ter se iniciado em 1998, e de ter passado, durante a sua existência, por várias vezes atualizações quanto aos métodos de gerenciamento dos convênios firmados, os dados provenientes das operações realizadas em cada convênio não estavam concentrados em uma base de dados única. (p.40).

Apesar de o Programa ter sido iniciado em 1998, foi somente em 14 de março de 2006, após oito anos, que foi instituída a utilização do AFINNET pela Portaria nº 69 do FNDE. O AFINNET foi um Sistema de Administração Financeira e de Prestação de Contas com a finalidade de ajudar no controle e gerenciamento dos recursos financeiros que as instituições conveniadas recebiam do PROEP. A partir das informações desse sistema, seriam elaborados os relatórios de acerto de contas junto ao Banco Mundial. O Manual de Operação do AFINNET foi elaborado por um grupo de trabalho em julho de 2006 e disponibilizado no site do MEC para os conveniados.

A partir dos dados a seguir apresentados e constantes do Relatório de Progresso (2006), pode-se observar que as ações das políticas públicas sofrem interferências das mudanças governamentais resultantes dos pleitos que, muitas vezes, levam a uma descontinuidade das propostas, ora por discordância da proposta original e ora por desconhecimento dos trâmites pelas equipes novas de administração.

O gráfico a seguir mostra que em períodos de transição entre governos o PROEP teve seus convênios paralisados.

Gráfico 1 - Convênios do PROEP celebrados e sua evolução no período de 1998 a 2005



Fonte: Relatório Anual de Progresso MEC-PROEP (2006, p.56)

A partir da Supervisão Técnico-Pedagógica realizada pelo Grupo de Trabalho do MEC que visitou os centros profissionais do segmento comunitário, o MEC tinha como meta para 2009 diferentes propostas para cada grupo de Centros com problemas da mesma ordem. A proposta de renegociação administrativa caberia para 46 convênios que não alcançaram o pactuado no convênio. Para outro grupo de 24 Centros profissionais, inclusive o CEPHAS, havia a necessidade de atualização do Plano de Trabalho Escolar, pois estes apresentaram gratuidade na oferta de cursos técnicos e de formação, inicial e continuada, porém sem o alcance nas metas estabelecidas nos convênios inicialmente.

Houve então um encontro organizado pela SETEC- MEC com as equipes dos centros conveniados. Esse encontro teve a duração de três dias e seu objetivo era de que as entidades do segmento comunitário em condições de se manterem no convênio pudessem ter informações para realizar a readequação dos seus projetos encaminhados no início do PROEP, principalmente em relação à gratuidade e metas de vagas a serem ofertadas.

A opção pela análise dos impactos da supervisão realizada pelo MEC a uma unidade do PROEP comunitária deve-se ao fato de considerar-se que experiências novas possuem pontos fortes e fragilidades e que, a partir da reflexão sobre as ações, é que se torna possível melhorar processos.

O Contexto do Centro Educacional Hélio Augusto de Souza

A cidade de São José dos Campos

Para a interpretação do contexto local do Centro de Educação Profissional “Hélio Augusto de Souza”²⁴, onde o estudo de caso foi realizado, efetuou-se um levantamento das características da região em que se encontra a escola, seu histórico e sua situação em relação aos recursos humanos e materiais, bem como sua estrutura física, administrativa e pedagógica, pois, para Lüdke e André (1986, p. 5), “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações”.

São José dos Campos²⁵ pertence ao Estado de São Paulo e à região do Vale do Paraíba. O Vale, com seus diferentes municípios que o compõem, possuem fontes de renda diversificadas como a agropecuária, turismo e indústrias. A cidade ocupa destaque pelo seu grau de industrialização avançado e desenvolvimento do setor terciário²⁶.

A população da cidade, conforme dados do IBGE (2008), é estimada em 615.871 habitantes, sendo que a taxa de alfabetização (2003), na idade de 15 anos ou mais, é de 96,4%, e a média de anos de estudo (2003), acima dos 10 anos, é de 8,74%, dados disponibilizados pela Prefeitura.²⁷

A maior parte da renda do município (79%) advém das indústrias. Seu parque industrial é composto por empresas dos ramos automotivo, petrolífero e

²⁴ A fundação e o centro profissional recebem o nome de Hélio Augusto de Souza, que foi professor e vice prefeito da cidade de São José dos Campos, em 1986.

²⁵ Informações da cidade retiradas da revista São José em Dados (2008), editado pela divisão de pesquisa da Secretaria Municipal de Planejamento Urbano.

²⁶ O setor terciário da economia é conhecido como setor de serviços e envolve a comercialização de produtos e oferta de serviços a terceiros.

²⁷ Informações de qualidade de vida na cidade de São José dos Campos disponíveis em http://www.sjc.sp.gov.br/acidade/cond_vida.asp

aeroespacial. A revista “São José em Dados” (2008) indica que cidade possui aproximadamente mil indústrias.

Em relação aos empregos formais, a divisão por setor econômico se dá da seguinte forma: 41,53 % de trabalhadores na área de serviços, 29,34% na indústria de transformação, 18,90% no comércio e 10,23% em outros setores.

A Fundação Hélio Augusto de Souza- (FUNDHAS)

O Centro de Educação Profissional Hélio Augusto de Souza, onde o estudo de caso foi realizado, é uma unidade mantida pela Fundação “Hélio Augusto de Souza”, em São José dos Campos, no estado de São Paulo. A FUNDHAS é uma fundação municipal e tem como missão, divulgada em seu site²⁸, servir o município de São José dos Campos, com eficiência, na execução da política de atendimento a crianças e adolescentes provenientes das classes menos favorecidas, com a finalidade de garantir formação integral.

A FUNDHAS é uma instituição sem fins lucrativos criada e mantida pela Prefeitura de São José dos Campos, com 23 anos de existência. Entre as atividades desenvolvidas, sua prioridade é dar atendimento a crianças na faixa etária de 7 a 18 anos, advindas das camadas da população de baixa renda. Hoje, o atendimento da fundação é de aproximadamente 8 mil crianças e jovens, que participam de seus programas de saúde, educação e profissionalização, sendo exigido que estejam regularmente matriculados em cursos regulares das escolas públicas do município.

Para que os programas da FUNDHAS possam ser ofertados sem custo para os alunos, a instituição recebe parte de seu orçamento da Prefeitura, sendo outros recursos recebidos de parcerias e convênios com instituições públicas e privadas, empresas e comunidade.

A FUNDHAS desenvolve cursos, projetos e ações de ajuda a crianças e adolescentes da cidade, disponibilizando seus serviços por meio de 21 unidades disseminadas pela cidade procurando atender amplamente as regiões da cidade.

A FUNDHAS apóia o CEPHAS e “dá autonomia para o funcionamento da escola e a tem mantido financeiramente, pois todos os cursos são gratuitos para a comunidade escolar”. (Direção, 29/04/2010).

²⁸ As informações da FUNDHAS estão disponíveis no site da instituição <http://www.fundhas.org.br/>

O Centro de Educação Profissional “Hélio Augusto de Souza” (CEPHAS)

O Centro Profissional “Hélio Augusto de Souza” fica localizado na zona sul do município e foi fundado em 2000, a partir do convênio firmado entre os governos federal e municipal. Conta com 7 mil m² em terreno doado pela prefeitura para sua construção.

O CEPHAS tem a finalidade de oferecer educação profissional para a região e especialmente pessoas de baixo poder econômico por meio dos cursos técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC). Os Cursos de FIC são aqueles que independem de experiência escolar anterior e tem como foco a qualificação e requalificação de trabalhadores com vistas ao mercado de trabalho, e cursos técnicos desenvolvidos são de nível médio.

Partes das informações foram coletadas com a equipe gestora e pedagógica e em consulta ao Plano Escolar do CEPHAS que prevê a proposta de trabalho no período de 2009 a 2012, os dados da instituição, bem como toda a documentação educacional foi de fácil acesso para a realização da pesquisa, pois a equipe administrativa e gestora, que mantém toda a documentação com organização, a disponibilizou para consulta.

A “visão da instituição” é a de ser referência regional em educação profissional”, conforme apontado no Plano Escolar (2009, p.6).

Em relação ao desenvolvimento de seus alunos, o CEPHAS apresenta, como objetivo no Projeto Pedagógico (2009) que pretende:

formar profissionais autônomos possibilitando-lhes desenvolvimento pleno enquanto cidadão, com espírito empreendedor; desenvolvendo sua criatividade e estimulando a criticidade, com valores que os levem a ter compromisso com a cidadania, com a ética e com a qualidade jovens ou adultos com conhecimento e habilidades gerais e específicas para o exercício em diversos setores produtivos.(p.25).

Os cursos oferecidos são gratuitos para o público da região, que deve passar por processo seletivo, que ocorrem semestralmente. A distribuição das vagas oferecidas a cada semestre segue a seguinte estrutura, conforme o plano escolar (2009):

- 20% do total das vagas destinadas a adolescentes atendidos pela FUNDHAS que possui critérios próprios da fundação para seleção.
- 5% destinados a funcionários da FUNDHAS com o objetivo de oferecer aperfeiçoamento aos recursos humanos da fundação que são selecionados a partir de critérios próprios da fundação.

- 10% destinados aos “alunos talento”, que são classificados por conhecimento a partir do rendimento da prova de seleção que deve ser superior a 75% dos pontos e independentemente de perfil socioeconômico.
- 65% das vagas para a prova classificatória em conjunto com o perfil do candidato, que é de natureza socioeconômico. (p.21).

A escola conta com aproximadamente mil alunos distribuídos em 9 cursos técnicos. No CEPHAS, existem, anualmente, de 23 a 25 turmas de cursos técnicos modulares. De acordo com a habilitação os cursos técnicos podem ter duração de dois a quatro módulos semestrais e, dependendo do projeto de curso, o aluno poderá adquirir uma determinada certificação de qualificação profissional ao final de uma etapa de competências adquiridas e, posteriormente, ao concluir o ensino médio e estágio (se previsto no projeto de curso), terá direito ao diploma de técnico.

Os cursos pertencem aos eixos propostos pelo catálogo nacional dos cursos técnicos e são: Ambiente, Saúde e Segurança, Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Hospitalidade e Lazer e Infraestrutura. Estão assim distribuídos, conforme o Plano Escolar do CEPHAS (2009):

- Ambiente, Saúde e Segurança: curso de técnico em Enfermagem.
- Controle e Processos Industriais: cursos técnicos em Eletrônica, Mecânica e Química.
- Gestão e Negócios: cursos técnicos em Administração e Comércio Exterior
- Hospitalidade e Lazer: curso técnico em Hospedagem.
- Infraestrutura: curso técnico de manutenção de Aeronaves e Edificações (p.16).

A escola funciona de segunda a sábado para atender os cursos de formação inicial e continuada de menor duração. Os cursos mais procurados pelos candidatos são técnicos em Administração e Mecânica.

Consta do Plano Escolar do CEPHAS (2009) que os planos de curso foram elaborados com base na Lei n.º 9.394/96 e “por uma equipe técnica composta por professores, profissionais da área e representantes da Divisão Pedagógica”. (p.25).

Os alunos do centro profissional são moradores de diversas regiões da cidade e não só do entorno onde o prédio se encontra. A caracterização dos alunos, realizada pela instituição e apresentada no Plano Escolar do CEPHAS (2009, p. 23-24), demonstra que no quesito escolaridade anterior, o perfil dos alunos é composta da

seguinte forma: 4% com curso superior incompleto; 27% com ensino médio ou supletivo do ensino médio completos; 69% cursando a segunda ou terceira série do ensino médio. Com relação à renda familiar dos alunos, é assim distribuída; 67% abaixo de três salários mínimos, 29%, entre três e seis salários mínimos, 3%, entre seis e nove salários mínimos, e 1%, acima de nove salários. A faixa etária dos alunos é distribuída da seguinte forma: 40%, de 18 a 24 anos, 31%, com 17 anos ou menos, 12%, de 30 a 39 anos, 11%, de 25 a 29 anos, e 6%, com 40 anos ou mais.

A recepção dos alunos novos é um momento especial em que a escola apresenta seu trabalho para grupos de, no máximo, três alunos, quando eles tomam ciência do processo do qual farão parte. O primeiro encontro é com a direção e com a equipe pedagógica, em que são recepcionados com manual do aluno e outras informações que vão precisar durante o ano. (Entrevista EG1 – realizada em 2010).

Com relação à equipe docente, atualmente, o CEPHAS conta 73 professores e mais 5 professores responsáveis pelos estágios.

A equipe administrativa é composta por 26 funcionários que realizam o trabalho de suporte pedagógico e operacional para o bom funcionamento e atendimento de toda a comunidade escolar.

Para o desenvolvimento dos professores, estão previstos no projeto pedagógico (2009), sob responsabilidade da Divisão Pedagógica, ações de formação “visando a proporcionar oportunidades e condições para atualização constante do corpo docente, permitindo-lhe crescimento pessoal e desenvolvimento profissional” (p. 27). Há preocupação com a formação de professores por parte da Direção que, a cada semestre, traz um palestrante que acrescente informações de caráter pedagógico para a equipe escolar além das reuniões com os responsáveis técnicos, que exercem a função de coordenadores de curso. Entre os cursos já oferecidos aos docentes estão os de Sistema de Avaliação, Pedagogia de Projetos, Currículo por Competências, Metodologia de Ensino. Eles são estimulados a participar anualmente de Congressos na área da educação com financiamento da instituição. Estão previstas capacitações em serviço como parte das atividades internas e que ocorrem nas reuniões pedagógicas quinzenais. (Entrevista EG2, realizada em 2010). As reuniões pedagógicas, ainda de acordo com o Projeto Pedagógico do CEPHAS (2009), têm como objetivo “acompanhar o desenvolvimento das atividades pedagógicas e didáticas e garantir a interdisciplinaridade, através do contato com educadores de diversos componentes curriculares”. (p.27).

A prática profissional dos alunos realiza-se em atividades desenvolvidas na instituição e por meio de estágios, sendo descrita no plano escolar (2009) como parte de uma:

metodologia de aprendizagem - é o “aprender fazendo” ao longo do curso-aulas práticas nos laboratórios do CEPHAS, em empresas conveniadas, de estudos de caso, de trabalho em equipe e individuais, de atividades em projeto, visitas técnicas e outros. (p.26).

O trabalho da equipe escolar do CEPHAS é realizado com extrema seriedade fator percebido durante a realização das visitas de campo por meio da observação da rotina da instituição. Existe um comprometimento da equipe gestora, pedagógica e dos responsáveis técnicos em oferecer aos seus alunos uma escola que modifique positivamente sua situação socioeconômica e intelectual.

A organização interna dos documentos e registros é realizada de forma extremamente profissional e tudo que foi solicitado para a pesquisa documental foi disponibilizado de forma cooperativa.

No próximo capítulo serão apresentados os principais resultados durante a realização da pesquisa de campo.

CAPÍTULO 3- AIGUNS RESULTADOS

Os dados apresentados e comentados nesse terceiro capítulo foram coletados no ano de 2010, conforme o cronograma estabelecido no projeto de pesquisa. A partir dos autores estudados e dos documentos do PROEP procurou-se estabelecer relações com as informações coletadas na pesquisa de campo.

Quanto ao PROEP observamos que a diretora e a coordenadora pedagógica que desenvolvem as atividades do CEPHAS conheciam o programa e o Projeto Escolar da Unidade, porém não participaram da sua elaboração por terem iniciado suas atividades como funcionárias já na fase de implementação. Os coordenadores ou “Responsáveis Técnicos”, como são chamados, não possuíam muitas informações sobre o PROEP, pois também iniciaram suas atividades com o centro já em funcionamento sendo que as informações a que tiveram acesso vieram da diretora ou da coordenadora pedagógica em reuniões. Não existe atualmente no centro profissional nenhum funcionário que tenha participado da construção do programa ou mesmo da fase inicial do projeto escolar.

Em relação às justificativas para a implementação do programa responderam 2 dos entrevistados, sendo que os demais não emitiram opinião sobre o assunto. Entre as respostas recebidas é notável a influência do discurso da política educacional proposta nos documentos do MEC analisados sobre a reforma como transcrito de uma entrevista:

“O objetivo do projeto na sua origem era de ampliar e socializar a oferta de educação profissional de nível básico e técnico no país. Os estudos da época constataram que havia uma demanda maior que a oferta neste segmento, levando o governo federal a tomar a iniciativa de aumentar a oferta deste tipo de formação, através deste programa. Ao contrário da formação em nível superior, onde a iniciativa privada já vinha atuando fortemente para suprir às necessidades do mercado, no segmento de formação técnica a oferta ainda era insuficiente. Como no final dos anos 90 o Brasil passava por um processo de crescimento industrial e comercial, este programa veio para recompor este cenário com a adequação das áreas de formação. O programa deveria democratizar o acesso à formação profissional, priorizando a população de baixa renda sem condições de ter a sua formação dentro do sistema privado, em função dos seus custos, ou do sistema público, pelas dificuldades de aprovação no processo seletivo, em função da alta procura e pequena quantidade de vagas.” (Entrevista MEC 1– realizada em 2010).

“O programa é o Plano de Expansão da Educação Profissional. Na época era bem tímida, a Educação Profissional – Nível Técnico. Não tinha nem

credibilidade. Era assim meio pejorativo, o nível técnico, o estudo. E hoje, ele veio com essa intenção: expandir e dar oportunidades, e colocar no mercado de trabalho com mais rapidez a pessoa de baixo nível socioeconômico.” (Entrevista EG1 - realizada em 2010)

A partir dos relatos podemos identificar que existia na época uma iniciativa que visava a aumentar o número de vagas para a educação profissional. A intenção era por meio do programa, alocar verbas não só nas escolas da rede pública, mas também para centros do segmento comunitário. A justificativa dada na ocasião pelo MEC e que se reflete nas falas de dois dos entrevistados possui indicativos de que os investimentos foram feitos devido à necessidade do mercado, o que vai ao encontro ao discurso dos organismos externos como a CEPAL e o Banco Mundial. Poderíamos então observar que realmente as políticas educacionais são influenciadas fortemente pelos órgãos econômicos como sustentam autores como Silva (2002), Oliveira (2006) e Torres (2007).

Mais especificadamente em relação ao segmento comunitário foi possível identificar que havia, na época da proposta do PROEP, a tentativa de buscar junto à iniciativa privada espaço para desenvolvimento da educação profissional que deveria, após os investimentos iniciais em obras e equipamentos, buscar sua sustentabilidade sem apoio governamental. O programa teve início da seguinte forma:

O PROEP surge, assim, como um programa que vai gerir recursos para a construção e formação de centros de educação profissional norteados por projeto pedagógico que deveriam ter três vínculos: gestão, integração empresa-escola voltado às necessidades de mercado, e pedagógico e social profundamente integrado ao funcionamento da escola e da comunidade. Desta forma, a iniciativa privada, dentro do segmento comunitário, teria condições de receber os recursos necessários para a criação de escolas modernas, bem equipadas e com uma proposta inovadora adaptada às necessidades de seus alunos e do mercado. (Entrevista MEC1, – realizada em 2010)

Houve uma organização inicial para a solicitação e divisão de recursos que os candidatos que quisessem obter os recursos financeiros de investimentos do programa eram obrigados a obedecer. A administração e distribuição dos recursos se davam por meio de um processo assim relatado:

O processo de divisão dos recursos era feito através da análise de carta consulta elaborada por uma fundação que poderia ser pública ou privada. Esta fundação deveria apresentar um Projeto Escolar seguindo um modelo dividido em três eixos que eram integração empresa escola, gestão escolar e o programa pedagógico. (Entrevista MEC1 – realizada em 2010)

Um dos objetivos específicos da pesquisa era o de conhecer dificuldades dos centros profissionais do segmento comunitário que participaram do PROEP. Foi identificado que apesar de haver uma organização, com critérios estabelecidos para acesso aos investimentos, o programa apresentou falhas durante sua execução. Alguns problemas do PROEP foram relatados por um dos entrevistados:

O fato de vários consultores terem sido contratados de forma aleatória e muitas vezes por influências políticas teria disseminado uma falha importante na base de concepção dos projetos escolares. (Entrevista MEC1 – realizada em 2010)

Com a liberação dos recursos, o PROEP compõe a equipe de gestão dos recursos através da contratação de um grande número de técnicos, engenheiros, economistas e de outras modalidades profissionais. A equipe foi assim composta por profissionais altamente qualificados no seu segmento de atuação que não tinham muita familiaridade com o processo de educação profissional. Este corpo de técnicos ficou restrito a técnicos vindos dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, sem familiaridade com as demais regiões envolvidas. (Entrevista MEC1 – realizada em 2010)

Muitas vezes, estes consultores tinham a vivência de implantação de uma pequena escola e vendiam para estas fundações projetos que não eram adequados à experiência e à capacitação para o gerenciamento das atividades propostas nos projetos. Muitas vezes, o projeto já utilizado por entidades, por exemplo, da região norte era proposto da mesma forma ou com pequenas alterações para outros projetos de outras regiões que, absolutamente, não tinham o mesmo potencial ou as mesmas características. Houve por exemplo um grupo de consultores de São Paulo que apresentou o mesmo projeto para seis ou sete escolas em diferentes regiões, sendo que nenhum dos projetos teve continuidade ou atingiu os objetivos propostos. (Entrevista MEC1 – realizada em 2010)

Estes consultores, que eram remunerados para a elaboração do PEC, muitas vezes ultrapassavam suas atribuições, conduzindo praticamente todo o processo junto às fundações que, apesar de não terem estrutura gerencial ou pedagógica para gerir projetos de média ou grande envergadura, eram orientadas na obtenção de aprovação destes projetos e conseqüente recebimento de recursos do programa. Agindo desta forma, as consultorias contribuíram para que as proponentes se desviassem dos objetivos sociais pedagógicos originais do programa e as levassem a se tornarem entidades tomadoras de recursos públicos disponíveis. Muitas vezes, por ingenuidade ou mesmo interesses diversos, várias instituições aceitaram enviar os projetos elaborados pela consultoria sem a real análise de sua capacidade futura em administrar as escolas construídas dentro do formato proposto pelo programa. (Entrevista MEC1 – realizada em 2010)

Outro ponto falho foi a definição de equipamentos em vários projetos. Em um projeto em Brasília, a escola acabou recebendo oito batedeiras industriais, que absolutamente não correspondiam às necessidades da

unidade que, era voltada ao ramo de turismo e hotelaria, onde o objetivo era a formação na elaboração de alimentos para restaurantes de pequenos ou médios portes em pequenos hotéis. Muitas vezes, a unidade não tinha nem disponibilidade nas suas instalações elétricas para receber tais equipamentos que acabavam ficando meses e meses embalados e muitos nunca chegavam e entrar em operação. Outro exemplo similar foi a destinação de máquinas de lavar industriais para o mesmo tipo de estabelecimento, sendo muitas vezes necessária a abertura especial nas paredes para entrada dos equipamentos bem como modificações importantes para a alimentação elétrica e de água. (Entrevista MEC1 – realizada em 2010)

Entre as escolas do segmento comunitário, algumas conseguiram oferecer retorno positivo para a comunidade da região em que se encontravam, e entre elas citamos o CEPHAS que foi pesquisado na dissertação. Foi possível observar nas visitas ao CEPHAS durante a pesquisa, um trabalho realizado com empenho e dedicação. Tal fato pode ser exemplificado pela empolgação com que funcionários relataram para mim as visitas que realizaram em escolas públicas de ensino fundamental da região para divulgar as vagas oferecidas para o próximo semestre. Foi possível identificar que o centro tinha uma inserção positiva na comunidade, fato tal comprovado através da disputa pelas vagas oferecidas em cada novo processo seletivo e também no livro de registro em que os alunos deixavam suas impressões da instituição quando iam retirar seus diplomas.

Um dos objetivos da pesquisa era o de conhecer as facilidades dos centros profissionais do segmento comunitário que haviam participado do PROEP. Entre os motivos observados para que parte dos centros profissionais obtivesse resultados positivos estavam:

As escolas que deram certo foram, na sua maioria, aquelas que já tinham uma experiência e uma tradição na educação e que conseguiram manter o mínimo de funcionamento regular dentro do equipamento existente e das demandas que se apresentavam pelo mercado na região. Seus índices de resultados não são ainda totalmente satisfatórios, mas estão acima do nível mínimo que permite que continuem em operação. (Entrevista MEC1 – realizada em 2010)

O trabalho no CEPHAS dá certo por várias razões: primeira delas, e a principal, é a autonomia pedagógica. A autonomia financeira em relação a você poder contratar, atribuir aulas ao professor com uma base técnica. Nós temos uma figura responsável por um período. Então, tudo isso faz com que a gente comece a acertar rumos e seja mais eficiente. Então, nós não dependemos, não temos burocracia grande que impede a contratação. A gente consegue corrigir rápido o problema. Então, este é um ponto. Esta autonomia é imprescindível para o sucesso de uma escola. Eu falo que a educação com qualidade é cara. Não é barata não. E, outra coisa é o

aluno: ele veio para a escola que é gratuita, totalmente gratuita, então você tem uma moeda de troca. Você diz: -“ Olha, aqui você veio porque você quis, você tem interesse, então nós juntos vamos fazer esta escola um sucesso. Então você tem que colaborar com a escola como aluno”- e, realmente, ele colabora, porque ele vem por vontade própria. Ele vem porque ele quer. Nem é como o Ensino Médio que é uma educação de obrigação. É um modelo de trabalho que tranquiliza muito o professor. No começo é difícil para que ele se adapte, mas depois é muito fácil, faz com que ele e o aluno, juntos construam, fica uma negociação em sala de aula muito boa. Eles trabalhando é até como se fosse um ambiente de amizade. Aquele professor que só cobra, “dador” de aula, que tem momento para uma avaliação específica que parece que está castigando o aluno, não deve existir. Tudo isso faz com que o aluno se comprometa com tudo isso, enxergue esse modelo, que faça com que ele aprenda e empreenda sua vida, seu conhecimento. O sucesso é um conjunto de ações, na verdade. Não é só esse ou aquele motivo é um conjunto da Educação Profissional, e penso que toda educação deveria ser assim, a partir do momento em que o aluno já é maduro e consegue entender. Deveria ser assim: o aluno fazer parte de toda essa negociação. (Entrevista EG1 - realizada em 2010)

Experiências anteriores com trabalhos na área da educação por parte das entidades do segmento comunitário que pleitearam convênios do PROEP foram apontadas como um fator positivo na obtenção de melhores resultados na execução dos projetos. O CEPHAS foi fundado a partir da FUNDAS que possuía experiência em projetos no atendimento a crianças e jovens da rede pública escolar e, portanto teve um dos fatores positivos para o sucesso em seu desempenho.

A autonomia pedagógica e a descentralização administrativa foi entendida como um fator positivo para um centro profissional obter bons resultados pela equipe gestora, pois existe uma abertura para contratar professores para cada grupo de disciplinas que exigem uma formação específica durante a realização dos cursos o que não ocorre no serviço público onde a contratação não é tão flexível.

A não previsão de fontes viáveis para levantamento de fundos nas instituições e a impossibilidade de acesso às verbas governamentais para manutenção das escolas do segmento comunitário, puderam ser identificadas como possíveis dificuldades no Programa pela equipe gestora. O PROEP estabeleceu propostas de busca de recursos financeiros pelos próprios centros profissionais que deveriam mesclar a venda de produção dos alunos em sala de aula e atividades pedagógicas e de consultorias dos centros para o mercado de trabalho. Esse modelo já havia sido utilizado em outros períodos da educação profissional brasileira e extinto há tempos não se mostrando eficaz no PROEP para o segmento comunitário.

A ideia de divisão entre alunos pagantes e bolsistas numa mesma instituição na razão de 50% para cada grupo de alunos também pode ter sido uma proposta que inviabilizou o programa para algumas instituições que se propuseram a fazer parte do Programa, conforme o relato a seguir:

A implantação desse projeto mostrou uns dois anos depois, ser inviável. Na verdade, por quê? Porque ele previa que a escola fosse segmento comunitário, que cobrasse metade das mensalidades das vagas. Metade, porque era destinado aos alunos de baixo nível sócio econômico. E hoje, nós sabemos que têm 20 escolas apenas sobrevivendo e todas capengas, todas tiveram que fazer uma repactuação e a maioria dessas instituições, que tiveram que fazer essas repactuações, elas, eram no sentido de não poder se sustentar por conta de inadimplência. É esse modelo de 50% gratuito e 50% pago. Não é cobrado nada, a não ser R\$ 15,00 (quinze reais) do vestibulinho. Somente para que dê credibilidade. Às vezes se inscrevem muitos alunos que não vão fazer a prova. Exatamente porque não tem problema nenhum em fazer a inscrição se ela for gratuita. Agora, se ele paga, já pensa para fazer a inscrição e comparecer à prova. (Entrevista EG1 - realizada em 2010)

No caso do CEPHAS não existem alunos pagantes como é proposto na proposta do PROEP e nem qualquer tipo de produção ou venda de serviços para a comunidade, sendo a ausência de necessidade de geração de recursos próprios para sustentação um possível fator de sucesso do Programa naquele local que é mantido pela fundação da prefeitura de São José dos Campos.

Com relação à formação de um profissional onde a formação geral e a técnica sejam integradas o programa que surgiu com a reforma e propôs a formação técnica separada da formação geral. Entendo que a opção por cursos modulares pode ser relacionada a uma tentativa de diminuição de custos operacionais, pois um curso com conteúdos de formação geral exige investimentos maiores na contratação de profissionais e no tempo em anos para a formação do aluno. Pode-se em alguns momentos perceber que a educação profissional politécnica é vista, por parte dos governantes que propõem as políticas públicas, como de alto custo e não como um investimento na formação de um profissional com capacidades mais amplas para sua atuação na vida profissional e, conseqüentemente, que possa contribuir com a evolução tecnológica do país. Com relação à observação sobre os cursos podemos destacar:

Bom, na verdade nosso curso é modular. Cada módulo tem uma certificação, dentro do possível. Óbvio, nem sempre é assim depende do curso. Você dá um certificado atestando a competência que ele adquiriu. E um módulo desse é um curso de formação inicial continuada. Na verdade é

esse básico que você fala? É de formação básica continuada? (Entrevista EG1 - realizada em 2010)

Nós orientamos nossos professores a fazer uma avaliação. Fazer um diagnóstico na sala de aula. E se eles têm dificuldades (e sempre tem um pouco ou não: na matemática e na física e a gente começa na matemática, porque a física acaba utilizando a matemática como ferramenta), nós montamos reforço dentro das nossas possibilidades, dentro das possibilidades do professor: do horário ou dos alunos, porque eles também são trabalhadores. Às vezes conseguem vir em outro horário, a não ser aquele do curso, aí montamos aula de matemática. Se ele tem problema muito grande em inglês também. Às vezes a sala é tão heterogênea que o professor não consegue dar continuidade às aulas, então nós montamos um acompanhamento, mas esse não é o nosso foco, nem a nossa maior preocupação. Por isso que a gente já faz um vestibular, contendo essas matérias para ver se a gente peneira para que ele venha e a gente tenha condições, porque a carga horária do curso profissional, baseado na legislação, já é uma carga horária mínima. Os cursos de antigamente: de Mecânica, Eletrônica eram cursos longos de 4 anos. Hoje, nós temos um curso de um ano e meio. Então, é um curso condensado e com carga horária máxima. A gente trabalha o curso com carga horária total e não temos muito tempo para direcionar para uma aula de reforço, por exemplo. A gente tenta fazer sim, sempre que possível a gente tenta atender o aluno nesse caso. Não no caso particular, mas geralmente em grupo. Funciona muito bem aqui, a gente mostrar para o aluno que o conteúdo da Educação Profissional que é o interesse dele não é obrigatório igual do Ensino Médio, então cabe a ele, aí fora, buscar condições que ele precise como base, como subsídio para o nosso curso. Então nosso aluno usa muito a biblioteca. Nós incentivamos o empreendedorismo do próprio conhecimento que vai gerar, entender a própria vida. Dificilmente, a gente manda uma sala embora. Fazemos com que alguém substitua ou o professor manda por *e-mail* uma atividade, ou ele vai fazer exercício na biblioteca. Porque é um momento único. Eles não têm na casa deles. Às vezes, não tem nem ambiente para estudar na casa deles. (Entrevista EG1 - realizada em 2010)

Entendo que os cursos técnicos têm sido uma porta aberta para jovens e adultos elevarem sua escolaridade e conseguirem colocações no mercado de trabalho, sendo que a formação integral em cursos que combinem o ensino técnico aos conhecimentos gerais, chamados de cursos técnicos integrados, são os mais adequados para o desenvolvimentos pessoal dos alunos e da tecnologia nacional, pois alunos com uma formação ampla e sólida possuem um maior acesso ao conhecimento e a partir da reflexão e questionamento das tecnologias utilizadas podem descobrir novos processos.

Dos 3 responsáveis técnicos entrevistados um deles havia feito curso técnico na área de mecânica e os outros dois o ensino médio. Eram todos os responsáveis técnicos bacharéis, sendo que cada um deles em áreas diferentes como:

Arquitetura, Direito e Engenharia Mecânica. Os 3 responsáveis técnicos procuraram especializações diferentes como: Planejamento Urbano, Gestão e Supervisão Escolar e Formação Pedagógica.

Com relação à formação dos responsáveis técnicos entrevistados foi possível observar que inicialmente nenhum deles procurou na graduação cursar licenciatura. Os cursos de licenciatura são aqueles que oferecem formação para a atividade profissional docente, seria, portanto considerado fundamental para o desempenho da atividade realizada junto aos alunos nos centros profissionais. Porém na formação posterior a graduação dois dos RT's entrevistados demonstraram interesse e procuraram especializações como Gestão e Supervisão Escolar e Formação Pedagógica as quais proporcionarão uma qualificação mais aprofundada na área pedagógica o que considero fundamental para a formação continuada desses profissionais.

Questionados em como aprenderam a dar aulas os professores responderam:

“Aprendi na prática, minha mãe é pedagoga e me orientou. Procurava fazer aulas interativas na disciplina técnicas construtivas, como colocar filmes pequenos, fotos e desenhos para ilustrar, pois sem imagem fica muito mais difícil para o aluno entender” (Entrevista RT1 – realizada em 2010)

“Pela experiência, na prática na sala de aula. Pegava ideias em curso coisas do curso técnico realizado como aluno, seguia o modelo de outros professores da graduação e depois de dicas de seminários e cursos na área pedagógica” (Entrevista RT2 – realizada em 2010)

Aprendi na prática entrando em sala de aula. Seguindo exemplos bons de professores da faculdade os que eram dinâmicos e faziam uso de dinâmicas e debates. Tive capacitações em serviço onde aprendi a planejar e verificar a aprendizagem.” (Entrevista RT3 – realizada em 2010)

Com relação à prática docente podemos perceber que ocorreu com o grupo de responsáveis técnicos fato anteriormente relatado em pesquisa relatada por Tancredi et al (2005): “ de modo geral, as professoras pautavam suas práticas sobre o modelo de seus professores, mas incluíam algumas características pessoais, advindas de suas crenças, conhecimentos, valores etc.”. (p.287).

Os responsáveis técnicos entrevistados possuíam experiência no magistério sendo de 6, 10 e 33 anos. Sobre o tempo de magistério em anos podemos observar que eles possuem razoável experiência profissional como docentes, sendo possível a eles

contribuir com o grupo de professores que coordenam a partir de suas competências e habilidades profissionais adquiridas no exercício da profissão. Os professores novos que ingressam nas escolas podem ter em seus companheiros sugestões de atuação e a oportunidade de troca de informações, de modo que experiências profissionais e novos conhecimentos teóricos podem interagir num processo de troca entre os docentes.

Os responsáveis técnicos entrevistados da instituição trabalham no centro um deles a 6 e os outros dois a 10 anos cada um. Eles conhecem o Projeto Pedagógico, os Planos de Ensino de seus cursos e toda a estrutura pedagógica e administrativa do CEPHAS, mas à proposta inicial da Instituição com o PROEP, não tiveram acesso.

Os RT's sabiam da existência do PROEP e tomaram conhecimento do programa no próprio centro. Os responsáveis técnicos tinham noções como relatado a seguir:- “o PROEP era um incentivo para os municípios terem mais escolas técnicas” (Entrevista RT3 – realizada em 2010) e “pretendiam iniciar cursos profissionalizantes com verba do governo para prédios e equipamentos” (Entrevista RT1 – realizada em 2010).

Entre os motivos que os levaram a trabalhar no CEPHAS estão:

“Fiz o mestrado e pensei em dar aula em faculdade, mas não tinha contatos no nível superior. Depois fui aprovada em concurso e mudei de opinião e vim para o técnico” (Entrevista RT1 – realizada em 2010)

“Vi na televisão a propaganda sobre a abertura do CEPHAS e que iria haver processo seletivo. Tive interesse pelo desafio.” (Entrevista RT2 – realizada em 2010)

“Fiz meu concurso quando vi pelo jornal. Fiz prova escrita e aula teste para a banca. Não tinha dado aula nunca, tinha seis meses de formada e com um filho pequeno. A família morava aqui em São José e vim para ficar perto deles. Gostei do trabalho, eu já tinha facilidade com comunicação devido a um estágio feito na defensoria” (Entrevista RT3 – realizada em 2010)

Nenhum dos responsáveis técnicos entrevistados participou do projeto encaminhado ao MEC. Apesar de conhecerem sua existência não conseguiram explicar detalhadamente no que consistia o programa proposto por essa política pública. Esse desconhecimento mais aprofundado dos programas certamente não ocorre somente nesse centro e grupo de profissionais da educação profissional, mas provavelmente em uma grande parcela da sociedade brasileira que não tem acesso fácil aos planos e programas das políticas públicas. O fato de os responsáveis técnicos trabalharem na educação profissional, em um centro criado por essa política e desconhecerem-na em

detalhes seria somente um indicativo a mais de como são implementados programas sem participação ou ampla divulgação para a população e trabalhadores.

Sobre a participação na supervisão técnico-pedagógica do MEC realizada na instituição 2 dos entrevistados sabiam que a mesma ocorreu e foram informados pela direção do centro e o terceiro desconhecia.

Questionados se tiveram oportunidade de conversar com os avaliadores do MEC, todos os RT's entrevistados disseram que não tiveram acesso a eles durante a visita, e 2 disseram que gostariam de ter participado da visita afinal:-“ seria importante falar sobre a escola, eu diria que a escola estava no rumo certo e também aproveitaria para saber mais detalhes sobre a proposta do programa” (Entrevista RT2 – realizada em 2010) e “gostaria de conhecer o trabalho feito pelo MEC para a Instituição”. (Entrevista RT1 –realizada em 2010) o terceiro entrevistado não se manifestou.

Segundo os entrevistados nenhum aluno participou da visita de avaliação realizada pelo MEC, pelo menos que eles tivessem conhecimento.

Com relação ao conhecimento do resultado da avaliação da equipe do MEC após a visita, 2 dos entrevistados contaram que souberam da avaliação por meio da direção, em reunião pedagógica, e o terceiro não ficou sabendo da visita.

Um dos objetivos gerais da pesquisa foi o de analisar a recepção da avaliação técnico-pedagógica do PROEP pela comunidade escolar de um centro profissional. No resultado das entrevistas foi possível identificar entre os responsáveis técnicos um fator positivo pois apesar de que não tiveram oportunidade de participar do processo de avaliação realizado no CEPHAS, houve indicativo de que gostariam de ter participado no relato de 2 deles. Tal fato pode indicar que a recepção da avaliação poderia ter sido positiva se tivesse chegado ao grupo de responsáveis técnicos e não se restringido a equipe gestora e pedagógica do centro como ocorreu.

Questionados em relação a alguma mudança ocorrida nos currículos dos cursos como resultado da avaliação do MEC, 2 dos entrevistados responderam que não perceberam mudanças e houve uma resposta considerada vaga de que “ sempre existe uma procura de melhoria do processo”. (Entrevista RT2 –realizada em 2010)

Quanto à mudança na prática docente como resultado da avaliação da supervisão do MEC, 2 dos entrevistados responderam que não houve nenhuma. Um dos

responsáveis técnicos comentou que “a prática do professor sempre muda, quanto a ela, aprimorei a metodologia de avaliação e aprendi a trabalhar por competências”. (Entrevista RT2 –realizada em 2010)

Ao solicitar um parecer sobre a possibilidade de funcionamento e manutenção da escola com a proposta do PROEP de que 50% das vagas fossem oferecidas com gratuidade e 50% para alunos pagantes os responsáveis técnicos responderam que “Não daria certo pois descaracterizaria a escola que atende 100% da comunidade carente”. (Entrevista RT2 –realizada em 2010). Outra professora comentou: “Não acredito, atendemos a comunidade carente sendo que alguns não têm dinheiro para o passe e até talvez existam problemas jurídicos para o tratamento diferenciado já que todos vivem nas mesmas condições, ou todos pagam ou todos com vagas gratuitas”. (Entrevista RT3 –realizada em 2010). Outra opinião foi a de que “acho que sim no CEPHAS daria certo, tem alunos que tem mais condições de pagar e o rendimento do aluno poderia ser atrelado à bolsa”. (Entrevista RT1- realizada em 2010).

No quesito vagas por curso e respectivas matrículas os responsáveis técnicos responderam que todas as vagas oferecidas eram preenchidas sendo que em alguns cursos a procura era maior do que em outros, também, não sabiam o número de vagas estipulado no projeto inicial do PROEP por não estarem na escola naquele momento.

Sobre a gestão os 3 responsáveis técnicos entrevistados colocaram que ela é boa, dinâmica e isso não ocorre especificamente por influência do PROEP ou pela supervisão do MEC, mas pela atuação comprometida da diretora e coordenadora pedagógica que são envolvidas com a instituição e com a proposta pedagógica do CEPHAS.

Ao serem questionados sobre a avaliação do PROEP e sua influência na área pedagógica todos os responsáveis técnicos responderam que não perceberam mudanças no trabalho, que era realizado de forma séria desde que ingressaram na instituição.

Na relação escola-empresa também não houve percepção de mudanças após supervisão do MEC por parte dos responsáveis técnicos.

Outros comentários dos responsáveis técnicos ao realizar a análise do PROEP foram:

“O PROEP criou oportunidades para muitos alunos, prêmios. Foi uma iniciativa maravilhosa, pois é necessário investir no país. A escola teve sorte, pois os cargos comissionados permanecerem apesar das mudanças políticas e são pessoas da área. Na época das eleições os professores ficaram preocupados com quem poderia vir. A direção e coordenação vivem a escola e os professores foram capacitados por elas que passaram essa emoção pela escola”. (Entrevista RT3 – realizada em 2010)

“O PROEP foi principalmente um ganho para a comunidade carente, pois não havia escola com essa qualidade e gratuita. É preciso que programas de governo sejam divulgados de forma melhor para a comunidade pois tem que ser feito como *a galinha, que faz corocóco quando bota os ovos*”.(Entrevista RT2 – realizada em 2010).

Entre os objetivos específicos estava o de verificar se os indicadores de avaliação estabelecidos pela supervisão técnico-pedagógica do MEC para avaliar as instituições atendiam às expectativas da comunidade do centro e se haviam possíveis contribuições para a relação de itens relacionados na avaliação. Após a apresentação da relação dos itens aos responsáveis técnicos que observaram os 33 indicadores da avaliação utilizados pela supervisão técnico-pedagógica realizada pelo MEC, o resultado mostrou que os mesmos consideraram bem ampla a relação de itens que atingiu a todos os campos de análise considerados fundamentais em uma escola. Não houve sugestão de inclusão de novo item nos indicadores.

Outro objetivo da pesquisa foi o de identificar e analisar as possíveis contribuições do processo de avaliação para o desenvolvimento do projeto do centro. Por meio dos resultados observamos que não houve contribuições significativas da avaliação técnico-pedagógica realizada pelo MEC no CEPHAS, pois não foram identificadas nas entrevistas realizadas com a equipe escolar mudanças significativas no trabalho desenvolvido pelo centro, excetuando-se a ampliação das vagas para os cursos de Formação Inicial e Continuada conforme observado pela coordenadora pedagógica da instituição.

Foi solicitado para compor a pesquisa, por meio de protocolo ao FNDE, um relatório final do PROEP que era previsto no Programa. O objetivo era o de apresentar a análise dos resultados oficiais do programa nessa dissertação, porém até a data de depósito do trabalho não foi enviada resposta pelo FNDE o que inviabilizou a inclusão dessas informações.

O conhecimento em detalhes do PROEP como uma proposta de política pública para a educação profissional teve pouco alcance no grupo entrevistado.

Considerações Finais

O histórico da educação profissional no Brasil proporcionou conhecimento sobre a evolução dessa modalidade de ensino do início do descobrimento até a Reforma dos anos 1990 que foi o foco da pesquisa.

Ao analisar a recepção da supervisão técnico-pedagógica realizada pelo MEC no CEPHAS verificamos por meio das entrevistas realizadas durante a pesquisa que a equipe avaliadora teve um contato maior com a direção e coordenação pedagógica da instituição, porém não atingiu amplamente a comunidade escolar como pais, alunos, professores e coordenadores. O trabalho realizado pela avaliação do MEC foi direcionado ao levantamento documental e de observação dos ambientes e equipamentos segundo informações da equipe gestora que acompanhou a avaliação realizada no CEPHAS. Embora esse tipo de supervisão seja necessária na medida em que analisa os projetos escolares em andamento e se correspondem ao planejado- é importante também que ocorra um contato mais próximo com a comunidade escolar, pois ao ouvir o que dizem os que vivenciam a escola em seu cotidiano existe uma possibilidade de chegar perto de resultados qualitativos e que permitam conhecer melhor a instituição avaliada. Entendo com base nos relatos que a supervisão ficou provavelmente mais próxima da gestão e dos dados numéricos e documentais do centro educacional do que das pessoas que participam da vida escolar.

Ao chegar mais próximo dos que recebem as políticas públicas no centro profissional e manter diálogo sobre o Programa com eles, foi possível observar por meio de parte dos relatos que o PROEP ficou distante daqueles que fazem e recebem a educação profissionalizante no cotidiano da escola. O fato do distanciamento citado entre os que propõem e os que recebem políticas públicas não é um dado novo, mas apesar de estudos contínuos, esse fato ainda foi recorrente nessa pesquisa.

Foi possível identificar que a principal contribuição da supervisão da equipe do MEC para o CEPHAS foi o posterior aumento nos cursos e vagas para formação inicial e continuada informação relatada pela coordenadora pedagógica do CEPHAS, já que antes da visita do MEC existia um número maior de vagas destinadas aos cursos técnicos e pequeno atendimento a essa outra demanda.

Nas rotinas escolares que ocorrem na sala de aula entre professores e seus alunos e entre docentes e coordenação técnico pedagógica não houve mudanças

apontadas pelos entrevistados. Para os responsáveis técnicos essas relações cotidianas são bem conduzidas no interior da instituição, sendo que os problemas ali gerados são resolvidos pela equipe escolar, seus alunos e pais e não perceberam alterações após a equipe do MEC ter ido ao CEPHAS.

Quanto à visão dos coordenadores participantes sobre a avaliação do MEC, foi possível identificar que mesmo sem terem sido interpelados pela comissão de supervisão técnico-pedagógica na época da avaliação, eles entendem como uma possibilidade interessante o contato entre a comunidade escolar do centro profissional e a administração pública.

Outro fator perceptível na pesquisa foi a descontinuidade nas ações governamentais observadas no gráfico 1 que apresenta o número de convênios entre os anos 1998 e 2005. Foi possível identificar que programas e ações iniciadas por um governo e que não foram avaliadas ou compreendidas por um novo grupo de dirigentes que assume a administração, são interrompidas bruscamente como os convênios interrompidos nos anos de 2003 e 2004 apresentados no mesmo gráfico.

Entendo que a descontinuidade de projetos sem uma avaliação imediata dos novos governantes sobre os mesmos poderia colocar em risco projetos interessantes, sendo um processo de transição articulado entre governos fundamental para evitar esse tipo de problema.

Como as Prefeituras possuem legalmente sua atuação prioritária no ensino fundamental, o investimento em educação profissional pode ser considerado elevado para uma fundação mantida pela prefeitura como é o caso do CEPHAS. Tal custo de manutenção de escolas profissionalizantes pode deixar de ser interessante para a administração municipal que tem como obrigatoriedade legal outras responsabilidades em termos de oferta educacional e destinação de suas verbas.

Como forma de minimizar os problemas decorrentes das execuções ineficientes de diversos convênios do segmento comunitário do PROEP foi definido pelo MEC que parte dos centros profissionais desse segmento fosse encaminhada a federalização ou estadualização. Assim sendo, uma parte do investimento inicial do governo foi retomada e a oferta de educação profissional pública ampliada.

Em relação às supervisões técnico-pedagógicas a serem realizadas nas instituições escolares que aderem aos programas de governo, seria interessante ressaltar

que as equipes do MEC pudessem estimular a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica das instituições as quais visitarem com o objetivo de que as supervisões tenham um caráter mais colaborativo e participativo e que tragam benefícios para a instituição e seus cursos.

Os dados numéricos e os documentos nos permitem o contato com a objetividade em uma avaliação de programa e são importantes fontes de análise, se faz necessário que as avaliações traduzam por meio do contato com professores, alunos, conselhos escolares toda a subjetividade da avaliação, que é enriquecedora por transcender os números e que sejam contínuas com acompanhamento pedagógico.

Finalizando destaque entre outros resultados observados que:

- A experiência adquirida anteriormente com o trabalho em educação pelas instituições que estabeleceram convênios com o PROEP foi apontada como fator importante para o sucesso dos centros conveniados.
- A política educacional para educação profissional proposta nos anos 1990 no Brasil recebeu influência de agências multinacionais da área econômica.
- Houve propostas de alguns Projetos Estratégicos Escolares de centros profissionais enviados ao PROEP que não possuíam previsão adequada das necessidades educacionais do local onde foram implementados.
- A inexistência de verbas destinadas para a manutenção dos projetos dos centros profissionais foi identificada como um dos problemas do PROEP.

Esta pesquisa não esgota, antes inicia os estudos em relação ao “Programa de Expansão da Educação Profissional para o Segmento Comunitário”. Sugere-se, portanto, que novos estudos possam ser realizados para que aprofundem e apontem informações que possam contribuir a avaliação do PROEP compreendendo temas como o trabalho pedagógico e o acompanhamento de egressos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michel. O que os pós modernistas esqueceram: capital cultural e conhecimento oficial IN: **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: Visões críticas, Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

APRILE, Maria Rita. Educação profissional e políticas públicas. In: VIEITEZ, Candido Giraldez; BARONE, Rosa Elisa Mirra. (Orgs.). **Educação e políticas públicas**: tópicos para debate. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

BELLONI, Isaura. MAGALHÃES, Heitor de. SOUSA, Lúcia Costa de. Metodologia de avaliação em Políticas Públicas: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Manual AFINNET. **Sistema de Administração de contas do PROEP**. Disponível em <http://www.fn-de.gov.br/index.php/proep-afinnet>. Acesso agos. 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e tecnológica. **Reforma do Ensino Técnico**. Brasília: MEC/TTB, 1996.

_____. Instrução normativa da Secretaria do Tesouro Nacional, n.º 1, de 15 de janeiro de 1997. **Trata da celebração de convênios**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 31 jan. 1997

_____. Ministério da Educação; Educação Média e Tecnológica; Programa de Expansão da Educação profissional. **Regulamento Operativo do PROEP**. Brasília: PROEP, set. 2004.

_____. Ministério da Educação. **Guia de orientação – PROEP**: segmento comunitário. Brasília, jan. 2001.

_____. Ministério da Educação; Educação Média e Tecnológica; Unidade de Coordenação de Programas. Norma de execução UCP n.º 04/2001, de 28 de março 2001. **Dispõe sobre procedimentos para identificação e controle patrimonial dos bens de natureza permanente adquiridos com recursos de convênio**. Brasília, UCP, 28 mar. 2001.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Programa de Expansão da Educação profissional. **Manual de planejamento estratégico escolar**. 5. ed. Brasília: MEC/SETEC, junho, 2001.

_____. Ministério da Educação; Secretária de Educação Profissional e Tecnológica; Unidade de Coordenação de Programas. UCP n.º 001, de 11 de setembro de 2003. **Disciplina e aprova procedimentos relativos à oferta de vagas gratuitas pelas entidades do segmento comunitário, partícipes de convênios de investimentos do Programa de Expansão da Educação profissional e estabelece critérios para o seu controle**. Brasília, UCP, 11 set. 2003.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º 376, de 2 de fevereiro de 2005. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, fev. 2005.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 1937. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>>. Acesso em: 11 mai. 2010.

BRASIL. Relatório de Gestão da SETEC, disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?...&gid=4696&Itemid=, acesso em:agos 2010.

_____. FNDE- Relatório de Progresso 2005 – PROEP, disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/proep-consultas>, Acesso em: 20 abr 2010.

_____. FNDE- Relatório de Progresso 2006 – PROEP, disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/proep-consultas>, Acesso em: 10 mai 2010.

_____.FNDE- Relatório de Progresso Semestral 2007 -PROEP, disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/proep-consultas>, Acesso em: 25 jun 2010.

_____. FNDE- Sumário Executivo PROEP 2008, disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/proep-consultas>, Acesso em: 18 jul 2010.

CEPHAS, Projeto Pedagógico do Centro Profissional Hélio Augusto de Souza, 2009.a

CEPHAS, Plano Escolar do Centro Profissional Hélio Augusto de Souza, 2009b.

CORRAGIO, José Luis. Banco mundial: políticas públicas e reformas. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.) **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** São Paulo: Cortez, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005c.

_____.A educação Pública: os limites do estatal e do privado in: PORTELA, Romualdo (Org),**Política Educacional: impasses e alternativas.** São Paulo: Cortez, 1995.

DELPHINO, Fátima Beatriz De Benedicts. **Um Estudo Comparado Sobre a Educação Profissional do Brasil e da Argentina: Contraponto entre as Políticas Educacionais e o contexto do mundo produtivo nos últimos quarenta anos.** Campinas: UNICAMP. relatório de pós-doutorado sênior, 2009.

GIULIANI, Antonio Carlos. PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Os descaminhos da Educação Profissional. In Ensaio: **Avaliação e políticas públicas em Educação.** Fundação CESGRANRIO.Rio de Janeiro-v6, n.20,Jul./Set.1998.

FERNANDES, Carmem Monteiro. A educação profissional no processo de construção da dualidade da educação secundária brasileira. In: FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; COSTA, Alessandra David Moreira; SICCA, Natalina Aparecida Laguna. (Orgs.). **Currículo, história e poder.** Florianópolis: Insuler, 2006.

FERNANDES, Carmen Monteiro. **As políticas curriculares na cotidianidade da escola: a análise dos professores sobre o impacto da reforma da Educação profissional no CEFET-SP:** Dissertação Mestrado Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.

FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson Moreira. **A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico.** Revista Lusófona de Educação, 2010,71-97.

FRIGOTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jackeline et al. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GARCIA, Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: Nóvoa, A (Org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação: mito e desafio-uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

LIMA, Antonio Bosco de Lima. **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Editora Xamã, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, Jackeline et al. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Ramon de. Agências multinacionais e educação profissional brasileira. Campinas: Alínea Editora, 2006

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; GRAU, Núria Cunill. (Orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PETEROSI, Helena Gemignani; ARAUJO, Almério Melquíades. Políticas públicas de educação profissional: uma reforma em construção no sistema de escolas técnicas públicas em São Paulo. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Orgs.). **Políticas educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papirus, 2003.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica In: MOLL, Jackeline et al. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

REVISTA SÃO JOSÉ EM DADOS, Divisão de Pesquisa da Secretaria de Planejamento Urbano da cidade, 2008.

SILVA, Maria Abádia da. Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: FAPESP, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto Soares. Banco Mundial: políticas públicas e reformas. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. A construção da base de conhecimento em Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs). **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. São Carlos: EDUFScar, 2005.

TORRES, Alda Roberta. **A construção dos saberes docentes no ensino médio: influências da cultura escolar**. Dissertação Mestrado Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2003.

TORRES, Rosa María. Banco Mundial: políticas públicas e reformas. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs). **Melhorar a qualidade da educação básica?** São Paulo: Cortez, 2007.

TUPPY, Maria Isabel Nogueira. A educação profissional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Xamã, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2006.

WILDAVSKY, A. **Speaking truth to power: the art and craft of policy analysis.** Boston: Little Brown, 1979. Disponível em: < <http://www.oei.es/salactsi/rdagnino1.htm> > Acesso em: 20 jun. 2009.

Leis e Decretos

BRASIL. Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional- disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm

_____. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 11. ago. 1971.

_____. Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização de ensino de 2º grau.** Presidência da República. Brasília, DF: Senado Federal, 11 out. 1982.

_____. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 20 dez. 1996.

_____. Lei n.º 10172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências.** Presidência da República. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 10 jan. 2001

_____. Lei ordinária nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996,** que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para Redimensionar, Institucionalizar e Integrar as Ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Diário Oficial da União, 17 jul. 2008.

_____. Decreto Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. **Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI).** Brasília: Diário Oficial da União, 31 dez. 1942.

_____. Decreto de Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei orgânica do ensino industrial.** Rio de Janeiro, RJ, 1942b. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/lei%20organica%20ensino%20industrial%201942.htm >. Acesso em: 18 mai. 2009.

_____. Decreto lei 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Cria nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes artíficos para o ensino profissional primário e gratuito.** Rio de Janeiro, RJ 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2010.

BRASIL. Projeto de lei n.º 1603/96. **Dispõe sobre o Ensino Profissional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o 2º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9364**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação profissional: Legislação básica. 2. ed. Brasília: MEC/PROEP, 1997.

_____. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o 2º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República. Brasília, DF: Senado Federal, 23 jul. 2004.

Parecer

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 16/99, de 05 de outubro de 1999. **Diretrizes curriculares nacional para a educação profissional de nível técnico**. Comissão Especial: Fábio Luiz Marinho Aídar (Presidente); Francisco Aparecido Cordão (Relator); Guiomar Namó de Mello (Conselheira). Brasília, DF, 05 out. 1999.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM RESPONSÁVEIS TÉCNICOS

Roteiro de Entrevista com os Responsáveis Técnicos do CEPHAS

Formação	Área
Ensino Médio	
Curso Técnico	
Graduação Bacharelado	
Licenciatura	
Especialização	
Mestrado	
Doutorado	

Para professores sem licenciatura

Como aprendeu a ser professor?

--

Tempo de magistério em que nível ensino

Tempo de magistério em anos	Nível ensino

Tempo em anos de trabalho no CEPHAS	Qual motivo levou a trabalhar no CEPHAS

Apresentar os eixos e itens de avaliação do MEC para o PROEP do Segmento Comunitário

A avaliação técnico-pedagógica do PROEP realizada pelo Ministério da Educação nas instituições do Segmento Comunitário.

Foram observados 33 itens subdivididos em 5 eixos:**Gratuidade**

Oferta 50% gratuidade

Mecanismos de divulgação

Existência de Comissão avaliadora de gratuidade

Matrículas

Metas de matrículas de FIC

Metas cursos técnicos

Área técnico-pedagógica

Cursos e turmas FIC- comparativo oferta educativa e o que estava no Projeto

Cursos e turmas Técnicos- comparativo oferta educativa e o que estava no Projeto

Planos de cursos FIC

Planos de cursos Técnicos

Coordenação pedagógica estabelecida

Integração escola- empresa

Existência da área de integração Escola – empresa

Estudo de análise do contexto externo e interno para adequação curricular dos cursos

Plano de Integração Escola – empresa com efetiva integração

Estágio supervisionado de alunos

Gestão

Projeto Político-pedagógico

Regimento Interno

Calendário Escolar

Cadastro de alunos- ex- alunos e atuais

Cadastro docentes

Ato legal de autorização para funcionamento de oferta educativa da Unidade Escola-cursos técnicos

Evasão escolar

Registro de certificados

Recursos Humanos- relação equipe administrativa

Recursos Humanos- relação equipe de ensino

Sistema de Humanos- capacitação equipe administrativa

Sistema de Humanos- capacitação equipe de ensino

Sistema de acompanhamento de egressos

Área física da escola-ambiente de ensino e aprendizagem

Área física da escola-funcionalidade em relação à oferta educativa

Equipamentos-Ambiente de ensino e aprendizagem

Equipamentos funcionalidade em relação à oferta educativa

Material ensino-aprendizagem

Contratação de consultoria para aprimoramento pedagógico.

Após apresentar os eixos e itens de avaliação do MEC para o PROEP do segmento comunitário perguntar:

Você conhece o Programa de Expansão da Educação Profissional?

Qual foi sua participação no projeto da instituição encaminhado ao PROEP?

Você sabe qual a finalidade do PROEP?

Conhece o projeto encaminhado ao PROEP pela sua instituição?

Você ficou sabendo que haveria uma visita do MEC para avaliação do PROEP?

Não ()

Sim () Quando?

Como?

Você conversou com os avaliadores?

Não ()

Você gostaria de ter participado?_____

O que você diria?_____

Sim ()

Sobre o qual assunto?

Os alunos participaram da avaliação em algum momento?

Não ()

Sim () Sobre o qual assunto?

Você tomou conhecimento do resultado da avaliação do PROEP após a visita de supervisão que ocorreu no CEPHAS?

Como?

Quando?

Houve alguma mudança no currículo dos cursos como resultado da avaliação?

Houve alguma mudança na prática docente como resultado da avaliação?

Houve alguma mudança na condição de trabalho como resultado da avaliação?

É possível o funcionamento e manutenção da escola com a proposta de 50% de gratuidade nos cursos como previsto no PROEP?

As metas de vagas (matrículas) por curso foram atingidas? Caso negativo quais as dificuldades para atingir o proposto no projeto?

A avaliação trouxe subsídios para a gestão? O que mudou?

A avaliação trouxe subsídios para o trabalho na área pedagógica? O que mudou?

A avaliação trouxe subsídios para a integração escola-empresa? O que mudou?

Percebeu algum item importante de avaliação que não foi relacionado nos 5 eixos de supervisão do PROEP?

Poderia fazer uma breve análise da avaliação técnico-pedagógica realizada sobre o PROEP na sua instituição?

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM FUNCIONÁRIO MEC

Questões das Entrevistas com Funcionário MEC

Quantas escolas do PROEP- Comunitárias foram avaliadas e quais os objetivos destes levantamentos e análises pela equipe da SETEC?

Por que foi criado e qual é significado do PROEP na sua concepção original?

Quais foram os responsáveis pela elaboração do programa e qual o formato proposto?

Qual foi o critério definido para a distribuição e para a implantação destas escolas do segmento comunitário?

Quais são as principais discrepâncias que o senhor tem encontrado entre as metas propostas nos projetos originais e a situação real?

Qual foi, na sua avaliação, o ponto forte do PROEP?

Quais as principais falhas detectadas nos projetos das escolas comunitárias contempladas pelos investimentos do PROEP?

Quais as diferenças entre uma escola que deu certo, que funcionou e que atendeu a comunidade e uma que não?