

GABRIEL GRABOWSKI

# GESTÃO E PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

1ª edição



**Coleção Formação Pedagógica**  
Volume VI

GABRIEL GRABOWSKI

# GESTÃO E PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

1ª edição

Curitiba

IFPR-EAD

2014

**Coleção Formação Pedagógica**

**Volume VI**

Prof. Irineu Mario Colombo

**Reitor**

Ezequiel Westphal

**Pró-Reitoria de Ensino – PROENS**

Gilmar José Ferreira dos Santos

**Pró-Reitoria de Administração – PROAD**

Ezequiel Burkarter

**Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação – PROEPI**

Neide Alves

**Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e assuntos Estudantis – PROGEPE**

Valdinei Henrique da Costa

**Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – PLOPLAN**

Fernando Amorim

**Diretoria Geral EAD**

Marcos Antonio Barbosa

**Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão EAD**

Sandra Terezinha Urbanetz

**Coordenação do Curso Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional**

Ester dos Santos Oliveira

**Coordenação de Design Instrucional**

**IFPR - 2014**

G727g Grabowski, Gabriel.

Gestão e planejamento da educação profissional e tecnológica [recurso eletrônico] / Gabriel Grabowski. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 470 kilobytes). – Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 6).

ISBN 978-85-8299-032-2

1. Ensino profissional. 2. Formação - Professores. I. Título. II. Série.

**CDD 370**

Catálogo na fonte: Taís Helena Akatsu – CRB-9/1781

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>APRESENTAÇÃO DA OBRA.....</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>11</b>
Reflexões conceituais iniciais de educação profissional	
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>18</b>
Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho	
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>37</b>
Educação Profissional como Política Pública	
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>69</b>
Estratégias e instrumentos de gestão da EP	
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>92</b>
Síntese Provisória	
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>

## APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção Formação Pedagógica surgiu para atender ao Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional oferecido pelo EaD do Instituto Federal do Paraná no ano de 2012. Esse Curso se desenvolve a partir da demanda de formação dos docentes que atuam na Educação Profissional Técnica (EPT) de Nível Médio pautado nas discussões atuais para a formação de professores para a Educação Profissional Técnica - EPT visando oferecer formação pedagógica aos docentes atuantes na educação profissional, mas que não possuem formação específica em cursos de licenciatura. Isso a partir de uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, no intuito de promover um ensino pautado na valorização do ser humano, em detrimento à centralidade das relações de mercado que historicamente permeou o ensino de nível técnico.

Essa preocupação encontra-se expressa na LDB, ao apontar a necessidade de formação em nível de licenciatura para a atuação na educação básica; no Documento da SETEC/MEC intitulado Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (2004), o qual defende que “a formação de docentes da educação profissional e tecnológica deve ser implementada de forma que esteja envolvida com o fortalecimento do pensar crítico, criativo, com uso e entendimento da tecnologia comprometida com o social” (p. 50); e nas diversas publicações de estudiosos da área.

Nesse sentido, embora em vigência, a Resolução CNE/CEB 02/97, que trata dos Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional de nível Médio, encontra-se em defasagem frente às discussões atuais, tanto na carga horária proposta quanto na habilitação para disciplinas, conforme indica o Parecer CNE/CP nº 05/2006. Vale ressaltar que a referida resolução foi promulgada com vistas a atender a uma situação emergencial de formação de professores que naquele momento o país vivia, cabendo hoje se pensar em novos referenciais para a formação de professores adequados ao contexto atual.

De acordo com a LDB, a formação de professores para a educação básica deve se realizar em cursos de licenciatura ou equivalentes. A Educação Profissional de nível Médio, por situar-se no nível da educação básica, abarca a exigência de professores licenciados para atuação em seus cursos. No

entanto, o país vive, historicamente, a realidade de falta de profissionais capacitados para atuar nas diferentes etapas da educação básica, o que implica na atuação de profissionais sem a formação necessária, em muitos contextos, ou na formação aligeirada de profissionais para a atuação nesse nível, comprometendo a qualidade do ensino.

A partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, a demanda por professores para atuar em curso de educação profissional de nível médio cresceu consideravelmente, fazendo-se necessário cada vez mais a oferta de cursos de formação pedagógica para os profissionais que ministram disciplinas técnicas, os quais possuem formação, na maioria dos casos, em cursos de bacharelado ou tecnológicos. Nesse sentido, torna-se urgente a oferta de cursos dessa natureza para suprir essa necessidade e ao mesmo tempo garantir a qualidade dessa formação.

Essa é a realidade do IFPR, assim como de muitas instituições de educação profissional de todo o país. Esse fato pode ser compreendido, historicamente, pela negligência das políticas educacionais em relação à formação docente para os cursos de ensino profissionalizante, configurada pela dualidade do ensino no Brasil que conduziu o ensino técnico a uma posição subalterna no sistema educacional, realidade que aos poucos tem se transformado em função dos investimentos federais junto à educação Profissional.

Diante desta realidade e com base nas normativas legais, a oferta de cursos de formação pedagógica de docentes para a Educação Profissional justifica-se pela necessidade de formar profissionais capacitados para atuar nos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio e Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, nas disciplinas correspondentes a sua área de formação, atendendo às especificidades dos sujeitos que participam dos cursos de educação profissional.

Agora essa Coleção vem a público com o objetivo de auxiliar a formação dos professores que atuam na Educação Profissional dada a importância fundamental que tem o trabalho formativo do professor nesse âmbito educacional.

Sandra Terezinha Urbanetz  
EaD - IFPR

## APRESENTAÇÃO DA OBRA

A obra intitulada: Gestão e Planejamento da Educação Profissional é o sexto volume da Coleção Formação Pedagógica e discute a questão fundamental de que na formação de docentes, especialmente na educação profissional, onde boa parte dos profissionais são oriundos de cursos de bacharelados, a formação e a qualificação pedagógica tornam-se não somente necessários mas imprescindíveis para o trabalho educativo, visto que, a educação é um processo complexo e especializado que requer sujeitos qualificados para sua realização com qualidade social e humana.

Há uma concepção e um entendimento equivocados que a função de educar pode ser exercida por qualquer profissional. A educação e a pedagogia, que são ciências humanas, amplamente estudadas, voltadas para trabalhar com a complexidade dos seres humanos, não pode ser campo de atuação profissional para quem não esteja qualificado e disposto a assumir tamanha responsabilidade por um processo formativo que impacta, nada mais nada menos, que a vida dos alunos.

A *gestão e o planejamento* da educação profissional não são apenas componentes curriculares constitutivos do processo educacional como são imprescindíveis tanto para o trabalho docente como para a organização institucional da escola ou centro de formação profissional.

Em educação a incompetência, tanto pedagógica como de gestão, é um elevado risco para a sociedade e precisa ser evitado. Não podemos educar os jovens para planejarem sua vida profissional e pessoal e, contraditoriamente, não demonstrarmos nos processos educacionais o que lhes pregamos como valores necessários de suas existências.

Gabriel Grabowski  
Porto Alegre, 2012.



# INTRODUÇÃO

Nossa Constituição Federal em seu artigo 206, inciso VI, propõe a *gestão democrática* como princípio da educação pública. A gestão democrática pode ser lida por contraste com a gestão hierárquica que, sob a forma paternalista ou autoritária, tem sido e conduzido a coisa pública. A gestão democrática é mais que a exigência de transparência, de impessoalidade e moralidade. Ela expressa tanto a vontade de participação que tem se revelado lá onde a sociedade civil conseguiu se organizar autonomamente, quanto o empenho por reverter a tradição que confunde os espaços públicos com os privados.

Contudo, o inciso II, artigo 206, diz que um dos componentes desta gestão é *a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes*.

O convite à participação, o princípio da gestão democrática, a colaboração recíproca entre as diferentes esferas de governo entre si e com a sociedade civil repõem o papel dos Conselhos em outra dimensão.

A criação de uma cultura democrática que vá desde os Conselhos Escolares até os órgãos normativos de maior âmbito de aplicabilidade exige uma postura de aceitação de concepções e, com isto, o respeito aos pontos de vista diferentes.

É na relação com os estabelecimentos de ensino que se verá o grau de diálogo com que os administradores dos sistemas e seus respectivos órgãos normativos poderão traduzir a gestão democrática como forma de participação.

A discussão de diretrizes gerais para o ensino, as formas de valorização do magistério e tantos outros pareceres normativos só são coerentes com a autonomia dos estabelecimentos e com o princípio da gestão democrática se forem conduzidos por formas tradicionais e contemporâneas de diálogo.

Nesta perspectiva que entendemos a gestão escolar como a integração efetiva de três grandes dimensões: a dimensão administrativa (arcabouço normativo, registro escolar, RH); a dimensão pedagógica (finalidade principal: educar, formar, efetivar o PPI) e a dimensão Política (a escola é uma instituição social, da comunidade e o gestor é seu líder e representante frente todos os

segmentos, frente poderes públicos e mediador dos interesses e conflitos – conflitos são essência da democracia).

É com referência nesta visão de gestão que propomos neste texto a uma educação profissional enquanto política pública de estado (capítulo I); a integração entre as esferas pedagógicas e administrativas, entre ciência, tecnologia e cultura, articulação dos sistemas de ensino e diálogo entre os órgãos responsáveis pela política de educação profissional (capítulo II).

Já no capítulo III reforçamos a necessidade de que a educação profissional não seja uma modalidade isolada de outras dimensões da vida societária e educacional. A EP precisa dialogar deste com a construção de uma cultura civilizatória até com o atendimento de demandas específicas de qualificação dos jovens trabalhadores para se inserirem de forma crítica e autônoma no mundo do trabalho.

Por fim, no capítulo IV, é proposta uma reflexão que passa pela importância de estabelecermos fóruns de discussão e construção de políticas de educação profissional, envolvendo todos atores que atuam com esta modalidade, haja vista a diversidade de redes e sistemas, especialmente os sistemas de aprendizagens (sistema S).

# CAPÍTULO I

## Reflexões conceituais iniciais de educação profissional

Todo projeto e processo educativo sério não pode prescindir de uma boa gestão que, por sua vez, precisa ser planejada. Portanto, na educação profissional, tanto ou mais que em outras modalidades e níveis, o planejamento e a gestão devem ser exercitadas não enquanto conteúdos programáticos mas como espaços de aprendizagem (vivências e práticas pedagógicas) que, por sua vez, devem operar na perspectiva de integração do conteúdo, com o método e a forma.

Dentre os valores que o IFPR enquanto compromisso institucional de seu trabalho destacamos a “Gestão participativa, dinâmica e transparente, comprometida com a qualidade de vida; o desenvolvimento de inovação tecnológica por meio de postura empreendedora; o comportamento ético orientado pelos princípios da dignidade humana, respeito às diferenças dos cidadãos e combate a todas as formas de discriminação; o respeito, preservação e disseminação da cultura e das tradições locais e qualidade e excelência para promover a melhoria contínua dos serviços oferecidos, para a satisfação da sociedade” que, se configuram, como pressupostos de uma gestão de caráter formativo voltado para os sujeitos da educação.

O denominado “Ensino Profissionalizante”, hoje conceituado de Educação Profissional, cumpriu um papel histórico, como as demais políticas burguesas, segregatório e dualista. Enquanto o ensino acadêmico era próprio para a formação das elites, o ensino profissional era destinado aos trabalhadores e desempregados. Mas, por outro lado, desenvolveu-se ao longo de várias décadas uma rede nacional de instituições técnicas que construíram uma proposta de educação articuladora de escolarização-profissionalização-ciência e tecnologia reconhecida como expressivamente “qualificada”.

Há no país mais milhares escolas técnicas e/ou instituições ofertantes de Cursos Técnicos cuja história afirma seu espaço e sua função no processo de desenvolvimento social, econômico, científico e tecnológico. Há uma vasta literatura produzida nesta área demonstrando esta realidade sendo, portanto, desnecessário aprofundar esta questão neste breve texto, bem como também

não carece enfatizarmos que hoje há um consenso entre os Trabalhadores, os Sindicatos, as Centrais Sindicais, os Partidos, Governos, Empresários, Jovens e Educadores reconhecendo e reafirmando a “Educação Profissional, Qualificação e Requalificação” enquanto estratégias de resgate da cidadania, de inserção e manutenção no mercado de trabalho e, principalmente, enquanto oportunidade de aproximação do elevado desenvolvimento econômico e tecnológico com a promoção social e cidadã.

Não oportunizar através do estado ações diretas e indiretas de educação, qualificação e requalificação profissional é uma forma de manter a atual exclusão dos trabalhadores do mercado, dos processos produtivos, econômicos, sociais e tecnológicos. É por esta e tantas outras razões que defendemos a oferta de Educação Básica e Profissional, inclusive através da educação de jovens e adultos (EJAs e PROEJAs), como estratégias de defesa dos trabalhadores e jovens renegados pelos processos produtivos contemporâneos. Assim, não deve restar dúvidas que as Instituições comprometidas com a profissionalização, iniciação a cultura científica, portadoras de novas e modernas tecnologias, constituem-se espaços imprescindíveis e oportunidades ímpares de construção das relações e condições de vida justas e dignas.

## 1.1 POLÍTICA PÚBLICA NECESSÁRIA

As condições e transformações do mundo do trabalho, as novas tecnologias, a globalização, o desemprego de milhões de trabalhadores, o acúmulo histórico e teórico da comunidade educacional e científica, a baixa escolaridade, e baixa qualificação profissional e a exclusão social em todas as suas terríveis dimensões são, alguns fatores, suficientes e reais para afirmarmos a necessidade de uma **Política Pública de Estado de Educação Profissional, Prioritária e Estratégica**.

**Política Pública** porque envolve uma dimensão de “bem comum” – de comunidades -, com dimensão social expressiva e voltada para esta perspectiva, ou seja, uma intervenção dirigente e coordenadora de iniciativas e ações voltadas para o atendimento de necessidades coletivas em detrimento

de interesses particulares e/ou meramente privados e mercadológicos. Uma política pública deve, justamente, ser articuladora de ofertas tanto de iniciativa estatal, privada, comunitárias, empresarial e sindical para atender as necessidades sociais, coletivas, individuais, econômicas, tecnológicas e, principalmente, do mundo do trabalho numa perspectiva educativa.

**De Estado** porque é de sua responsabilidade a coordenação desta oferta. Quando o Estado não assume esta responsabilidade, o mercado, apoiado pela política neoliberal, oferecerá ao seu modo esta formação para a sociedade. A maior prova é a política privatizante do MEC, através do “Segmento Comunitário” da Educação Profissional no país e a criação de centenas de cursos técnicos em nosso estado por Escolas Privadas, Universidades, Faculdades e Centros de Educação Profissionais financiados pelos empresários.

O Estado deve possuir uma Política Pública de Educação Profissional que articule a oferta estatal e privada, de forma integrada e qualificada, para o conjunto da sociedade, visto tratar-se de um direito fundamental do cidadão gaúcho e, principalmente, uma questão de compromisso político.

**Prioritária** porque os altos índices de exclusão social – desemprego, baixa escolaridade e qualificação profissional, subemprego, discriminação social e ausência de perspectivas -, agregadas as novas exigências de uma economia competitiva, de novas e modernas tecnologias e as exigências do mundo do trabalho configuram um contexto e uma realidade de dificuldades ainda maiores para o conjunto dos trabalhadores e jovens. Todos temos consciência das diversas formas de segregação histórica que a população vêm sendo submetida pelas elites dirigentes e suas políticas. Um Governo Democrático e Popular deve reverter esta lógica histórica **priorizando** uma política pública que esteja comprometida com o resgate da cidadania de todos e a promoção da qualidade de vida.

**Estratégica** por várias razões, principalmente porque um novo modelo de Desenvolvimento Econômico Sustentável não pode prescindir da educação, da formação e qualificação profissional enquanto pré-requisitos indispensáveis para um modelo emancipador do social, do cultural, do político e do econômico. Também é estratégica porque deve diminuir o abismo existente entre as modernas tecnologias, entre a economia competitiva e o mercado

exigente da triste realidade de exclusão social existente. Também é estratégica porque contribui com várias Políticas Públicas fundamentais, tais como: Agricultura, Geração de Trabalho e Renda, Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, Saúde, Inclusão social dos Portadores de Necessidades Especiais, os apenados e os Jovens em conflito com a lei.

**De Educação Profissional** porque incorpora uma concepção de Educação Integral e Profissionalização qualificada transcendendo a visão histórica de “treinamento, preparação de mão-de-obra, qualificação, requalificação e formação”. O entendimento que a Educação Profissional é uma concepção baseada numa perspectiva e proposta de integração entre a escolarização básica e a profissionalização completa e de acordo com as necessidades contemporâneas do trabalho, da economia e das tecnologias remete as iniciativas públicas para um compromisso superior a oferta de várias iniciativas pontuais, fragmentadas e insuficiente face as necessidades atuais. Educação Profissional é uma perspectiva de educação plena, integral e básica complementada pela profissionalização efetiva.

## 1.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

Os principais pressupostos de uma educação profissional comprometida com os que vivem do trabalho estão alicerçados nos seguintes princípios:

- A Educação Profissional deve sempre estar articulada com uma sólida formação científica, tecnológica e humanista, de tal modo que o educando tenha condições de participar dos processos decisórios e avaliar os possíveis impactos sociais e ecológicos das técnicas produtivas;
- O processo de ensino deve ser organizado de forma que o educando seja capaz de produzir conhecimento e sistematizar o saber acumulado pela humanidade e pelos trabalhadores, contribuindo com o desenvolvimento de novas tecnologias, adequadas ao nosso contexto sócio-econômico ambiental;

- A Educação Profissional deve incorporar, no processo de formação do educando, a dimensão e o exercício da cidadania, através do trabalho não alienado, o que significa desenvolver a capacidade de planejamento e gestão do seu fazer;
- O processo de ensino deve compreender uma visão ampla do processo produtivo e das formas de gerenciamento, visando a participação do trabalhador neste processo numa perspectiva de desenvolvimento integral do ser humano e eliminação de qualquer forma de discriminação e exclusão;

O horizonte é a efetiva prática da cidadania. Para isso, a nossa proposta deve articular necessariamente conteúdo e metodologia. Esta ligação possibilita capacitar tecnicamente os educando e ao mesmo tempo contribuir para que esbocem seu projeto de vida, formulem sua identidade individual e coletiva e se organizem na defesa DE SEUS DIREITOS. Isto pressupõe a integração da formação profissional com a formação básica, complementando-a. Isto implica em um processo de ensino-aprendizagem gerenciado de forma democrática, atento e aberto a comunidade.

### 1.3 DIRETRIZES DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Em função desta concepção e, levando em consideração a legislação já construída pela sociedade brasileira, propomos as seguintes diretrizes básicas para a gestão da educação profissional:

- a) formação técnico-humanista, isto é, pressupõe a apropriação do conhecimento, em especial do conhecimento científico e tecnológico, objetivando adquirir o conhecimento existente e acumulado bem como produzir novos conhecimentos e técnicas. Este processo precisa ser científico, com métodos adequados e com conteúdos posicionados;
- b) construção coletiva dos currículos, de acordo com as necessidades da comunidade escolar e local. Estes currículos devem possuir uma natureza generalista, privilegiando a construção do método científico, a experimentação, a iniciativa do aluno em construir coisas novas;

- c) integração do ensino médio e técnico deve ser a maior possível, através de um projeto político-pedagógico interdisciplinar;
- d) desenvolvimento do ensino técnico deve transcender as necessidades do mercado de trabalho, não estruturando-se com base nele, mas levando-o em conta quando considerar o conjunto de fatores sociais, econômicos e tecnológicos que interagem neste processo;
- e) a escola, através de apoios da mantenedora e da sociedade deve buscar e incentivar projetos de iniciação científica, através de órgãos financiadores de pesquisa e apoio objetivo do Estado;
- f) a escola precisa desenvolver uma consciência coletiva nos docentes e discentes voltados para uma cultura de ciência e tecnologia, desde as séries iniciais até o pós-médio;
- g) construir um trabalho pedagógico, articulado com os técnicos, pesquisadores e educadores para que busquem conhecer e respeitar os valores culturais dos povos, do campo e da cidade, de acordo com suas regiões, tendo como eixo a construção do conhecimento e o processo participativo;
- h) propor e viver novos valores culturais que caracterizam os povos do campo que consideramos essenciais para o desenvolvimento da cidadania, relação com a natureza, percepção do tempo, valorização da família, experiência de entre-ajuda, solidariedade e lealdade;
- i) autonomia para escola técnica relacionar-se e interagir com a comunidade, socializando seus conhecimentos, incorporando conhecimentos da comunidade, ofertando seus produtos e serviços, firmando convênios com instituições e empresas, desde que sejam justos e bons para ambos;

Educação Profissional é uma necessidade social, econômica, tecnológica e de trabalho. Portanto, ela possui uma contribuição com a construção de um PROJETO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL, CULTURAL, POLÍTICO E ECONÔMICO SUSTENTÁVEL, permeado pelos valores da justiça, solidariedade, equidade e equilíbrio, ecológico e, fundamentalmente, promotor da cidadania ativa e da qualidade de vida para todos.



A Educação Profissional não gera renda, trabalho e desenvolvimento econômico diretamente, porém é uma estratégia imprescindível de uma política pública de geração de trabalho e renda, de desenvolvimento econômico e de inclusão social. É por isto que nosso Programa de Governo menciona a “Educação Profissional, a Qualificação Profissional e a Formação Profissional” enquanto estratégias do Programa da Agricultura, da Educação, do novo modelo de Desenvolvimento Econômico, do Trabalho e Assistência Social, do sistema Público de Emprego e dos diversos programas de apoio as cadeias produtivas regionais e locais interagindo com os setores produtivos e econômicos tradicionais e novos do Estado, tais como: agropecuária, agricultura, serviços, indústria e, atualmente, as inovações tecnológicas.

Nesta perspectiva de desenvolvimento integral, tanto de um projeto social novo, bem como enquanto estratégia de desenvolvimento econômico sustentável e equilibrado, de inserção e permanência no mercado de trabalho; de atualização tecnológica e iniciação à cultura científica, de escolarização e profissionalização e de cidadania trata-se de uma nova concepção e um novo paradigma de entender e valorizar esta Política Pública de Estado, para o conjunto da sociedade e, principalmente, uma resposta efetiva e concreta para as demandas dos trabalhadores e jovens.

O fomento da economia popular e solidária se dá também através de uma qualificação e formação profissional voltada para a geração de renda e trabalho articulada socialmente através de iniciativas associativas, cooperativas e autônomas.

## CAPÍTULO II

### Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho<sup>1</sup>

Neste capítulo, a partir da integração entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, propomos contribuir para o debate que vem se desenvolvendo acerca das estratégias de organização e gestão da educação profissional, tomando como princípio a democratização, na perspectiva da emancipação humana. Tomando por base a Lei 9394 de 1996, afirma que a educação profissional a ser desenvolvida através de ações intencionais e sistematizadas sobre uma sólida base de educação geral, científico-tecnológica e sócio-histórica, por concepção e por norma, é parte integrante e indissociável da Educação Nacional. Decorre desta afirmação que sua organização e sua gestão estratégica não admitem qualquer forma de paralelismo ou externalidade, contrapondo-se à proposta de criação de uma Lei Orgânica que confira, através de uma organização e de um marco regulativo próprio, autonomia da educação profissional em relação ao Sistema Nacional de Educação. Defende a integração de políticas, de programas e de instituições, preservadas as especificidades das instâncias e a estratégia de construção coletiva, a criação de um fundo específico de financiamento e a gestão pública, instando o Estado a assumir seu papel coordenador e supervisor na articulação dos esforços do governo, dos empresários e dos trabalhadores, entendendo a educação profissional, integrada à educação básica, como direito de todos e dever do Estado.

#### 2.1 INTEGRAÇÃO GESTÃO PEDAGÓGICA E GESTÃO ADMINISTRATIVA

O estabelecimento de um projeto de educação profissional para os que vivem do trabalho a ser gerido de forma democrática implica em tomar como

---

1

Este capítulo é basicamente resultado de uma artigo publicado em conjunto com a Dra. Acacia Zeneida Kuenzer, em 2006, na revista *Perspectiva*, Florianópolis, v.24, p. 297-318, janeiro/junho. [www.perspectiva.ufsc.br](http://www.perspectiva.ufsc.br)

ponto de partida a sua concepção e as suas finalidades no âmbito da Educação Nacional, a partir do pressuposto que o Estado no modo de produção capitalista sintetiza as contradições entre capital e trabalho, e neste sentido constitui-se ao mesmo tempo, em espaço de possibilidades e de impossibilidades. Em decorrência deste pressuposto, há que partir das condições materiais e superestruturais que estão dadas, enquanto espaço de construção para os avanços possíveis, tomando-se como utopia um outro tipo de sociedade.

Compreendendo-se a gestão democrática como resultante da integração entre gestão pedagógica e gestão administrativa, a partir da compreensão que sua função é assegurar as condições necessárias à consecução das finalidades e objetivos da educação profissional, há que considerá-la como um processo orientado pelos princípios que regem as ações institucionais no campo da educação, tal como estabelece a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Profissional - LDB.

Assim é que a educação profissional, no que estabelece a LDB<sup>i</sup>, por se desenvolver de forma sistematizada em instituições próprias ao ensino, inscreve-se no âmbito da educação escolar e articula-se à formação básica que deve ser comum a todos os brasileiros e brasileiras, de modo a assegurar-lhes a formação indispensável ao exercício da cidadania, à efetiva participação nos processos sociais e produtivos e à continuidade dos estudos, na perspectiva da educação ao longo da vida.

Integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, sua finalidade é conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Art. 39)<sup>ii</sup>, devendo ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (Art. 40)<sup>iii</sup>.

Através desta formulação, a LDB propõe-se a enfrentar a dimensão que tem estruturado a educação profissional ao longo de sua história enquanto oferta pública: a dualidade estrutural. Para tanto, já no primeiro capítulo, define a educação em seu conceito mais amplo, admitindo que ela supera os limites da educação escolar, ocorrendo no interior das relações sociais e produtivas; reconhece, pois, as dimensões pedagógicas do conjunto dos processos que se

desenvolvem em todos os aspectos da vida social e produtiva. Esta concepção incorpora a categoria trabalho, reconhecendo a sua dimensão educativa, ao tempo que reconhece a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Como decorrência da opção por tratar a Educação Nacional como totalidade, a LDB incorpora todas as modalidades de educação, estabelecendo sua integração e assegurando sua organicidade. Esta proposta, portanto, apresenta uma organização da Educação Nacional que não admite formas paralelas que comprometam a assumida integração entre os níveis e modalidades de ensino oferecidas pela educação escolar e as demais ações educativas que ocorrem no conjunto das práticas sociais.

A categoria que assegura a integração entre os diferentes níveis e modalidades é a educação básica, formação mínima necessária a todo e qualquer cidadão, respeitando-lhe a diversidade; é a educação básica que assegura a organicidade da Educação Nacional, através do princípio da integração; em decorrência, a educação profissional a ser desenvolvida através de ações intencionais e sistematizadas sobre uma sólida base de educação geral, científico-tecnológica e sócio-histórica, por concepção e por norma é parte integrante e indissociável da Educação Nacional. Decorre deste fato que sua organização e sua gestão estratégica não admite qualquer forma de paralelismo ou externalidade. E, para assegurar a objetivação desta concepção, a União chama a si a coordenação da política nacional de educação, com a finalidade de assegurar a articulação dos diferentes níveis, modalidades e sistemas de ensino (Art. 8 & único)<sup>iv</sup>.

Propor formas de organização e gestão da educação profissional supõe, portanto, o seu caráter de parte integrante e indissociável da Educação Nacional, e ao mesmo tempo, de suas formas de organização e gestão.

## 2.2 A INTEGRAÇÃO ENTRE CIÊNCIA E TECNOLOGIA COMO DETERMINANTES DA INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Trabalhar com a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, implica reconhecer que cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício destas funções não se restringe ao caráter produtivo, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, elaborando a escola sua proposta pedagógica a partir das demandas sociais.

Assim é que a dualidade estrutural se manifesta inequivocamente nos modos de organização da produção em que a distinção entre dirigentes e trabalhadores era bem definida, a partir das formas de divisão social e técnica do trabalho. À velha escola humanista tradicional correspondia a necessidade socialmente determinada de formar os grupos dirigentes, que não exerciam funções instrumentais. A proposta pedagógica da escola, portanto, não tinha por objetivo a formação técnico-profissional vinculada a necessidades imediatas, e sim a formação geral da personalidade e o desenvolvimento do caráter através da aquisição de hábitos de estudo, disciplina, exatidão e compostura. Já no âmbito das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho capitalista no século XX, desenvolveu-se uma rede de escolas de formação profissional em diferentes níveis, paralela à rede de escolas destinadas à formação propedêutica, com a finalidade de atender às funções instrumentais inerentes às atividades práticas que decorriam da crescente diferenciação dos ramos profissionais.

É essa diferenciação de escolas e redes que atende às demandas de formação a partir do lugar que cada classe social vai ocupar na divisão do trabalho que determinou o caráter anti-democrático do desdobramento entre escolas propedêuticas e profissionais, e não propriamente os seus conteúdos. Assim é que o conhecimento tecnológico, embora organicamente vinculado ao

trabalho, não foi democratizado, porque se destinava à formação dos dirigentes e por longo tempo ficou restrito à formação de nível superior. Da mesma forma, a versão geral do ensino médio disponibilizou conhecimento propedêutico à classe trabalhadora, em decorrência das funções que ela teoricamente passaria a ocupar a partir da base microeletrônica, e nem por isso alterou-se sua posição de classe.

O desenvolvimento das forças produtivas, a medida que vai avançando a partir das mudanças na base técnica, vai trazendo novas demandas para a educação dos trabalhadores, o que no modo de produção capitalista responde às necessidades decorrentes da valorização do capital.

Gramsci, ao analisar o americanismo e o fordismo, já demonstrava a eficiência dos processos pedagógicos no processo de valorização do capital, à medida em que, a partir das relações de produção e das formas de organização e gestão do trabalho, então hegemônicas, são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes, valores. O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação de base eletromecânica, que implicava na ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. Para Kuenzer (1985, p. 52) “É neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral”.

Se o fundamento desse novo tipo de trabalho é a fragmentação, posto que, da manufatura à fábrica moderna a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos, tanto as relações sociais e produtivas como a escola, passam a educar o trabalhador para esta divisão (MARX; ENGELS, s.d.). Em decorrência, a ciência e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital, aumentando a sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva ao trabalhador; assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores.

A escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento.<sup>v</sup> Assim a escola, fruto da prática fragmentada, passa a expressar e a reproduzir esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

O desenvolvimento científico-tecnológico, ao impulsionar o desenvolvimento das forças produtivas na perspectiva do processo de criação de valor, quanto mais avança, mais intensifica a contradição entre as demandas do processo produtivo e os processos de educação da força de trabalho: quanto mais se simplificam as atividades práticas na execução dos processos de trabalho, mais se complexificam as ações relativas ao desenvolvimento de produtos e processos, à sua manutenção e ao seu gerenciamento. Ou seja, o trabalho mais se simplifica enquanto mais se tornam complexas a ciência e a tecnologia; em decorrência, ao se exigir menos conhecimento sobre o trabalho do trabalhador, mais ele se distancia da compreensão e do domínio das tarefas que executa, bem como dos que gerenciam, mantém os processos e produzem ciência e tecnologia. Ao mesmo tempo, a complexificação da vida social ampliou os espaços de participação do trabalhador em vários sentidos: atividades culturais, associativas, sindicais e partidárias.

Criam-se, em conseqüência, necessidades educativas para os trabalhadores que até então eram conhecidas como próprias da burguesia; a crescente cientifização da vida social, como força produtiva, passa a exigir do trabalhador cada vez maior apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, uma vez que “a simplificação do trabalho contemporâneo é a expressão concreta da complexificação da tecnologia através da operacionalização da ciência” (KUENZER, 1988, p.138).

Ou seja, quanto mais avança o desenvolvimento das forças produtivas, mais a ciência se simplifica, fazendo-se prática e criando tecnologia; ao mesmo

tempo, a tecnologia se complexifica, fazendo-se científica; ambas fazem uma nova cultura, criando novas formas de comportamento, ideologias e normas. O trabalho e a ciência, dissociados por efeito das formas tradicionais de divisão do trabalho, voltam a formar uma unidade pela mediação da tecnologia, em consequência do próprio desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, e como forma de superação aos entraves postos ao processo de acumulação. Como resultado, estabelecem-se novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais, que passam a demandar o domínio integrado dos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. Mesmo que se considere que estas demandas são polarizadas no regime de acumulação flexível, e portanto não se colocam para todos os trabalhadores, as políticas educacionais que de fato se comprometam com os que vivem do trabalho devem ter a democratização do acesso ao conhecimento como horizonte (KUENZER, 2003).

Desde o início do século 17 a relação entre ciência moderna e tecnologia é estreita e amplamente celebrada, mas interpretada de modos diversos. Galileu, profundamente impressionado com os instrumentos construídos por artesãos na armaria de Veneza, via os artefatos tecnológicos como objetos para serem cientificamente pesquisados, fontes de hipóteses novas e abertos para serem aperfeiçoados pela aplicação do conhecimento científico. Para Descartes, ao contrário, aumentar o domínio humano sobre a natureza é consequência da obtenção de conhecimento científico.

Foi Bacon (1561-1626) que incorporou as duas interpretações e foi muito além, propondo que as aplicações tecnológicas são o objetivo fundamental da pesquisa científica, de modo que a utilidade e aplicabilidade tecnológica seriam o critério decisivo de realização do conhecimento científico, com o que passou-se a identificar verdade e utilidade.

Sem a pretensão de resolver a polêmica que se desenvolve ao se discutir as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, mas de buscar compreendê-la, Dagnino (2003), propõe a classificação das formas de abordar a relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, em duas grandes abordagens. A primeira toma como foco a Ciência e Tecnologia – C&T, supondo o seu avanço contínuo e inexorável, seguindo um caminho próprio,



independente das relações sociais, podendo ou não influenciar a sociedade de alguma maneira.

A segunda abordagem apresentada pelo autor tem como foco a sociedade, reconhecendo que o caráter da C&T, e não apenas o uso que dela se faz, é socialmente determinado e, devido a essa relação entre a C&T e a sociedade que a gerou, ela tende a reproduzir as relações sociais dominantes, implementando ou inibindo mudanças segundo os interesses do projeto hegemônico.

A formulação de concepções, políticas e formas de organização da educação profissional depende de como se compreende esta relação; a primeira abordagem reduz a educação profissional à dimensão ou de neutralidade ou de determinismo a partir da compreensão que a ciência é a fonte do conhecimento verdadeiro e universal, não reconhecendo, portanto, a dimensão política do desenvolvimento científico-tecnológico.

A ideia de neutralidade parte do pressuposto de que a C&T não se relaciona com o contexto no qual é gerada; ao contrário, é condição para produzir ciência o isolamento do contexto social.

Essa concepção leva à concluir que são impossíveis desenvolvimentos em C&T alternativos, pois só existe uma única verdade científica. As diferenças sociais, econômicas, culturais ou geográficas ficariam, em um plano secundário, subsumidas pela verdade científica, devendo ser objeto de adaptações. “Assim as contradições se resolveriam naturalmente, através de caminhos iluminados pela própria ciência, com novos conhecimentos e técnicas que superariam racionalmente os antigos, sem que se coloquem em questão a ação e os interesses dos atores sociais no processo inovativo” (DAGNINO, 2003).

Mostra o autor que esta concepção apresenta o progresso como uma sucessão de fases ao longo de um tempo linear e homogêneo dando origem a resultados melhorados sucessiva, contínua e cumulativamente, o que conduz à percepção do senso comum, de que o presente é melhor que o passado e que conduzirá a um futuro ainda melhor, em busca de uma finalidade imanente a ser alcançada. O desenvolvimento da C&T seria, no plano do conhecimento, a manifestação da realidade tal como é percebida pelo cientista, que desvela a verdade progressivamente.

A neutralidade leva ao caráter universal da C&T ao supor que conhecimentos criados e utilizados por diferentes civilizações poderiam ser apropriados para finalidades quaisquer, e por atores sociais diferentes, a qualquer tempo.

Do ponto de vista da educação profissional, supõe que ela é progressiva e igual para todos, resumindo-se à acumulação pura e simples de conhecimentos científico-tecnológicos, como condição suficiente para garantir o progresso econômico e social a todos, pondo fim à pobreza e trazendo paz e felicidade à toda a humanidade.

Através do domínio da ciência, os trabalhadores aprenderiam a pensar racionalmente, o que levaria ao “comportamento racional” em todas as esferas de atividade. Graças à ciência, seria possível livrar-se da política, implantar o domínio da lógica e da razão, em substituição ao da emoção e da paixão, o que faria com que as próprias questões sociais e políticas pudessem ser tratadas de maneira científica, eliminando as disputas irracionais animadas por interesses políticos e produziria uma sociedade cada vez melhor.

A própria política passa a ser tratada como uma questão técnica, e a razão de uma linha de ação política passa a ser entendida como passível de ser demonstrada ou provada por meios ou critérios científicos. O cientificismo compartilha com o positivismo a convicção de que todos os processos – sociais ou físicos – podem ser analisados, entendidos, coisificados, mediante uma colocação científica para encontrar uma solução objetiva e politicamente neutra.

O tratamento da política como questão técnica conduz a gestão da educação profissional a processos elitizados, a serem realizados por especialistas, que pela sua excelência seriam capazes de decidir o que é bom para toda a sociedade, independentemente das relações de classe, uma vez que o conhecimento, a partir de sua neutralidade, assegura aos cientistas um lugar social acima do bem e do mal; justifica-se, desta forma, a gestão por pares, ao melhor estilo das tecnoburocracias, em que a competência resulta do conhecimento.

Uma outra forma de conceber a neutralidade decorrente do foco em C&T é o determinismo tecnológico, que leva à compreender que são as relações técnicas de produção que se estabelecem no local de trabalho, decorrentes

das tecnologias, ou forças produtivas, que determinam as relações sociais de produção; decorre desta afirmação que a acumulação do capital é consequência do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Neste caso, C&T, embora continuem a ser compreendidas como independentes das relações sociais, passam a ser determinantes das mudanças e formas de organização da sociedade. Embora por outra via epistemológica, derivada de correntes de origem marxista, o determinismo tecnológico reduz o desenvolvimento de C&T ao mesmo processo inelutável, único e linear. Bastaria, portanto, ao proletariado se apropriar do conhecimento burguês para construir o socialismo, resultante “natural” do desenvolvimento das forças produtivas.

Na linha teórico-metodológica em que se está desenvolvendo este estudo, estas abordagens são insuficientes. Em primeiro lugar, se reconhece que a C&T gerada por uma determinada sociedade, está de tal modo comprometida com a sua manutenção que não pode servir a outra sociedade com finalidades distintas, ou alavancar o processo de transformação de relações sociais existentes tendo em vista a construção de outras distintas daquelas sob a égide das quais se desenvolveram determinadas forças produtivas. Portanto, não basta à educação profissional, gerida por uma elite de especialistas, mesmo que atuem no campo da esquerda, apenas viabilizar o acesso ao conhecimento científico-tecnológico que permitiu ao capitalismo desenvolver-se. Permanecer nesta tese conduz a uma posição imobilista, uma vez que a desconsideração da existência de contradições justificaria a negação da educação para os trabalhadores, dado o caráter de irreversibilidade decorrente do desenvolvimento das forças produtivas determinado pelo capital.

É Gramsci (1978) que aponta a saída para este impasse, ao afirmar que a Ciência, enquanto produção humana parcial e historicamente determinada, também é uma superestrutura, uma ideologia, embora ocupe um lugar privilegiado, em decorrência de seus efeitos sobre a infraestrutura.

Dada a relativa autonomia das superestruturas em relação à infraestrutura, é possível aceitar a possibilidade de determinar uma mudança qualitativa na trajetória de desenvolvimento da C&T para atender a outras finalidades, mesmo no âmbito do capitalismo, desde que as contradições entre capital e trabalho tenham impulsionado algum movimento de transformação em

parte da superestrutura. Assim, a mudança da base econômica não seria, portanto, a única condição para o surgimento de conhecimento científico e tecnológico coerente com a direção do processo de transformação da superestrutura em curso.

Isto é possível porque, em face das contradições entre capital e trabalho, embora a C&T se desenvolva a partir da lógica da acumulação, possuem características específicas que não são diretamente assimiláveis aos valores capitalistas, o que lhe garante uma autonomia relativa e mesmo alguma independência em relação ao Estado e aos detentores dos meios de produção. Sendo assim, a posse do conhecimento científico e tecnológico pelos trabalhadores e a sua participação nos espaços decisórios que definem a política de C&T podem criar as condições necessárias para que se inicie o processo de sua reorientação no sentido de antecipar demandas da sociedade que não encontram possibilidade de serem satisfeitas dada à atual correlação de forças políticas.

Como afirma Dagnino (2003, p.29):

Sendo a C&T construções sociais, historicamente determinadas (resultado de um processo onde intervêm múltiplos atores com distintos interesses), a sua trajetória de desenvolvimento poderia ser redirecionada, dependendo da capacidade dos atores sociais em interferir no processo decisório da política da C&T introduzindo na agenda interesses relativos a outros segmentos da sociedade. A partir de situações em que conhecimentos formulados para outros fins possam ser utilizados para satisfazer a outros interesses inicialmente não contemplados, seria possível chegar a alterar significativamente a dinâmica de exploração da fronteira do conhecimento científico e tecnológico. Alterar a situação atual da C&T supõe reformular as hipóteses e os pressupostos atuais da produção científica que coloque novas prioridades para sua orientação. A busca de alternativas à produção em larga escala que internalize variáveis ambientais e os impactos na saúde do trabalhador e dos cidadãos, no desenho científico-tecnológico, estaria na raiz de uma nova dinâmica. Materializar isto dependeria da mobilização de um grande número de atores e embora resulte difícil para a esquerda viabilizar uma alternativa, é um desafio que não se pode deixar de lado, sob pena de limitar o avanço na construção de uma sociedade mais democrática e equilibrada social e ambientalmente.

## 2.3 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À GESTÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL: PRINCÍPIOS

Embora a autonomia para a intervenção política tenha severos limites impostos pela hegemonia do capital, a afirmação de Dagnino supra citada permite que se considere a organização da educação profissional sobre outras bases, diferentes das que historicamente vêm sendo desenvolvidas, uma vez que reafirma o compromisso histórico da esquerda com a classe trabalhadora, apontando para a urgência da disponibilização de educação científico-tecnológica e sócio-histórica, ampliada e de qualidade, para todos os que vivem do trabalho.

Esta compreensão leva à necessidade de substituir o termo educação profissional, vinculado a uma concepção de qualificação estreita e precarizada com foco na ocupação para atender aos interesses do setor produtivo, para educação dos trabalhadores, cuja concepção integra educação básica e especializada para atender às demandas da transformação social; se aquela ocorre predominantemente no setor privado, esta se dá principalmente em espaços públicos, através de políticas, financiamento e gestão públicos.

A gestão, portanto, desta modalidade de educação deverá:

- integrar-se à gestão da Educação Nacional, em especial à educação básica, apontando para a integração com o ensino superior;
- contemplar a participação efetiva dos trabalhadores nos espaços decisórios, tendo em vista a construção de uma nova trajetória para a produção e difusão da C&T, de modo a abrir a possibilidade e que a produção do conhecimento possa ser utilizada em favor de interesses mais amplos e do atendimento das demandas materiais que dizem respeito à melhoria das condições de vida da maioria da população;
- redefinir as finalidades e os projetos de educação dos trabalhadores de modo a contemplar novas prioridades e alternativas que impactem as suas condições de trabalho e de existência.

Situadas as relações entre ciência e sociedade e suas conseqüências para os processos de gestão e desenvolvimento da educação dos

trabalhadores, torna-se necessário analisar as relações entre ciência e tecnologia, ou seja, entre ciência e trabalho.

A produção dos autores já citados, embora orientada por diferentes epistemologias, já aponta a impossibilidade do rompimento entre a produção de conhecimentos científicos e de artefatos tecnológicos, que se configuram como processos interdependentes, entrelaçados em uma trama de relações recíprocas. Assim é que, ao mesmo tempo em que os conhecimentos científicos permitem o desenvolvimento de tecnologias, estas por sua vez criam novas hipóteses e novas demandas de conhecimentos científicos para atender às finalidades do desenvolvimento social e econômico. Se esta afirmação já se colocava como verdadeira para Galileu, e a partir da segunda Revolução Industrial se tornassem mais visíveis as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, é a partir dos anos 80, com o desenvolvimento e utilização ampliada da base microeletrônica, que as relações de reciprocidade entre estes campos se configuram de forma mais intensa, tornando muito difícil o estabelecimento de suas fronteiras.

O impacto das transformações sociais e produtivas causado por esta nova base técnica se fez sentir de forma muito intensa sobre as demandas de educação dos trabalhadores, a partir de uma nova concepção de competência que passou a integrar as atividades intelectuais e as práticas laborais, passando a entrar em jogo as capacidades para mobilizar e transferir conhecimentos tácitos e teóricos, o que depende apenas em parte do domínio cognitivo, adentrando-se na esfera do domínio afetivo ou comportamental. Segundo Kuenzer (2003, p.17), a partir das mudanças ocorridas nos processos sociais e produtivos em decorrência da microeletrônica, a competência passou a ser compreendida, em contraposição a um saber de natureza psicofísica com foco na ocupação, predominantemente tácito, e portanto, desvinculado do conhecimento científico propiciado pela escolaridade, como:

[...] a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. Ela tem sido vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

Reconhecer que as transformações no mundo do trabalho exigem, mais do que conhecimentos e habilidades demandadas por ocupações específicas, conhecimentos básicos, tanto no plano dos instrumentos necessários para o domínio da ciência, da cultura e das formas de comunicação, como no plano dos conhecimentos científicos e tecnológicos presentes no mundo do trabalho e nas relações sociais contemporâneas, implica constatar a importância que assumem as formas sistematizadas e continuadas de educação escolar.

A partir desta perspectiva justifica-se e exige-se patamares mais elevados de educação para os trabalhadores, até porque a concepção de competência enunciada privilegia a capacidade potencial para resolver situações-problema decorrentes de processos de trabalho flexíveis em substituição às competências e habilidades específicas exigidas para o exercício das tarefas nas organizações tayloristas / fordistas. Ou seja, o desenvolvimento das competências exigidas pelo modo de produção capitalista tal como se desenvolve a partir da base microeletrônica só pode ocorrer a partir de uma sólida educação básica inicial, complementada por processos educativos que integrem, em todo o percurso formativo, conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento sócio-histórico, ou seja, ciência, tecnologia e cultura.

É preciso, pois, construir uma proposta que contemple:

- a articulação entre conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho, contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e das linguagens;
- em decorrência, a articulação entre a gestão da educação básica, da educação dos trabalhadores e da educação superior, nos diferentes níveis: federal, estadual e municipal;
- a participação efetiva dos que vivem do trabalho na construção das propostas educativas e das formas de sua organização e gestão.

A partir da compreensão das relações entre ciência, tecnologia e cultura, não se justificam propostas de organização e gestão da educação profissional em separado da educação escolar em todos os seus níveis, como o que se

pretendeu em 1991 e agora de novo se pretende, com a criação de um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, a ser regulamentado, fora do âmbito da LDB, por uma Lei Orgânica da Educação Profissional (KUENZER, 1988).

## 2.4 ESTRATÉGIAS E NÍVEIS DE ARTICULAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Um dos grandes desafios a ser enfrentados pelo governo e pela sociedade civil é a construção de uma proposta de gestão da educação profissional que seja capaz de envolver todos os segmentos sociais e organizar instâncias e espaços públicos de discussão e deliberação que superem a fragmentação existente e produzam resultados socialmente reconhecidos no que tange à qualificação dos que vivem do trabalho.

No âmbito conceitual, tal como vimos discutido ao longo deste texto, a educação profissional deve estar integrada à educação básica e articulada à educação superior. Desta premissa decorre uma consequência inevitável no caso da educação profissional brasileira, considerando a dualidade, a fragmentação e a desigualdade das ofertas: é imprescindível que se mantenha consolidados níveis de articulação e integração para que se possa ter consequência política e efetividade social, o que implica em articulação das políticas, dos órgãos públicos estatais, das escolas nos âmbitos federal, estadual e municipal e dos sistemas e redes de educação profissional.

### 2.4.1. Articulação dos órgãos públicos estatais

A gestão da educação profissional no Brasil está sob a responsabilidade de vários órgãos federais. A rede de escolas técnicas está sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC); a formação dos trabalhadores, através do Programa Nacional de Qualificação (PNQ) está sob a égide do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); a educação do campo está dividida entre o MEC e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) por



meio do PRONERA; ao Ministério da Ciência e Tecnologia está afeta toda a política de formação tecnológica do país e os nove Sistemas “S” estão afetos ao Ministério da Agricultura (SENAR), Ministério da Indústria e Comércio (SEBRAE), Ministério da Ação Social (SESI e SESC), Ministério do Trabalho (SENAI e SENAC), além do Pró-jovem, que vincula-se à Secretaria Geral do Governo.

Este conjunto de órgãos de governo que possui responsabilidades específicas na esfera federal, seja coordenando políticas, programas, ações, redes de escolas, centros de formação ou sistemas de formação profissional, demanda articulação interna. Há evidente fragmentação dentro do próprio governo a exigir um nível de organização, articulação, coordenação e gestão pública das políticas e dos programas de educação profissional em âmbito nacional.

Ao considerar estratégica para o país a formulação e execução de políticas públicas de educação profissional, cabe ao governo definir as esferas de competência relativas à coordenação, articulação e supervisão das diversas iniciativas, demandas, redes, programas e ações existentes no país, buscando construir organicidade entre as diversas ações de educação profissional, atualmente dispersas através de programas que se realizam por uma multiplicidade de órgãos públicos, instituições privadas e organizações não governamentais, de modo a assumir o Estado sua função reguladora nesta área.

Outra constatação é a de que não há, na legislação do Estado brasileiro, a responsabilidade constitucional ou legal de financiamento da educação profissional, ou seja, ao contrário dos diversos níveis educacionais que possuem, inclusive, recursos vinculados ou fundos de manutenção e desenvolvimento, a educação profissional permanece sem garantia e sem destinação de recursos próprios necessários para a sua consecução, dependendo, anualmente, das dotações orçamentárias ou de programas especiais financiados através de convênios internacionais, como o PROEP.

Depende, portanto, a efetiva materialização da educação profissional, da definição de instâncias e estratégias de coordenação e articulação das políticas de educação básica e profissional e da garantia de um “Fundo Público” que assegure a estabilidade dos programas e ações.

## 2.4.2. Articulação das Instituições de Educação Profissional

A educação profissional e tecnológica realiza-se, atualmente, através de uma vasta rede diferenciada composta por inúmeras instituições, que abrangem escolas de ensino médio e técnico, universidades e demais instituições de ensino superior, Sistema S, escolas e centros mantidos por sindicatos, escolas e fundações empresariais, cursos promovidos por organizações não-governamentais, ensino profissional e regular livre, centros de formação em línguas, centros de formação de condutores e inúmeros outros espaços.

O que tem caracterizado historicamente esta oferta diversificada é a falta de organicidade, cuja superação demanda a estruturação, no Sistema Nacional de Educação, de um Sub-Sistema Nacional de Educação Profissional que articule as

Múltiplas redes existentes e vincule as diferentes demandas do processo produtivo à política de criação de emprego e renda. Este (sub) sistema deve dar-se em torno de uma política pública, estratégica e de Estado com capacidade para articular não somente as diversas redes e esferas públicas, mas também as redes, sistemas e iniciativas privadas, como o sistema "S", programas dos empregadores, trabalhadores e ONGs.<sup>vi</sup>

Esta estrutura organizativa (sub-sistema ou rede) deve ser parte integrante e integrada organicamente ao sistema nacional de educação e à política nacional de educação, posto que carece de sentido, a partir dos pressupostos expostos anteriormente, a existência de uma proposta de política pública articulada e integrada a ser objetivada através de sistemas separados e independentes a exemplo do que ocorreu com as propostas da LDB 9.394/96<sup>vii</sup> e do Decreto 2.208/97<sup>viii</sup>, ou do que ocorreria com a criação de um Sistema Nacional de Educação Profissional em paralelo ao Sistema Nacional de Educação, como propõe o projeto de Lei Orgânica da Educação profissional, ora em discussão na SETEC/MEC.

Ao mesmo tempo, integrando as políticas de educação e o Sistema Nacional de Educação, há que definir uma política de Estado tendo em vista a *certificação*, uma vez que esta não pode ser delegada a organismos privados

independentes ou mesmo ao mercado, sob pena de fomentar-se uma nova indústria de certificados, que sobreponha os interesses mercantis aos interesses públicos na esfera da educação profissional.

### **2.4.3. Articulação entre as políticas públicas**

A articulação entre as diversas políticas é fundamental para a implementação de um projeto de educação dos trabalhadores, que pela sua natureza, deve integrar as dimensões básica e profissional na perspectiva da emancipação humana, e portanto “orientada por um conjunto de valores éticos/políticos, dentre os quais destacam-se a construção de sujeitos populares, capazes de serem construtores de sua própria história de libertação, sendo protagonistas destes processos; a busca de justiça e solidariedade; e a busca da vivência de relações democráticas, participativas e transparentes, a autonomia e a democracia de base” (PALUDO, 2001, p. 99). Mais do que possível, uma política pública de educação para os que vivem do trabalho é estratégica para o processo de rompimento com a democracia formal e de construção da democracia real a partir das contradições que se estabelecem entre capital e trabalho.

Contudo, ao afirmar a perspectiva da *possibilidade* de uma outra educação para os que vivem do trabalho afirma-se também sua *impossibilidade* nesta sociedade que se contrapõe a um projeto associado às demandas populares, articulando afirmação e negação, conquista e manutenção de processos de hegemonia e contra-hegemonia. Trata-se de um processo dinâmico e dialético em que se articulam *momentos de possibilidade e de impossibilidade*, circunscritos aos limites de uma sociedade movida pelos embates políticos no bojo das contradições entre capital e trabalho.

Neste processo contraditório, abrir espaços de participação para os que vivem do trabalho na formulação das políticas públicas de educação significa trazer para a cena outras formas de leitura e compreensão da realidade a partir das experiências e necessidades de uma classe que historicamente esteve ausente deste debate, na perspectiva da construção de políticas e projetos

alternativos capazes de restaurar direitos negados aos trabalhadores ao longo dos tempos.

#### **2.4.4. Educação Profissional como Política de Estado**

A educação, como direito fundamental concernente à cidadania, é responsabilidade do Estado, que deve assegurar oferta pública com qualidade. Embora se reconheçam os limites do Estado na sociedade capitalista, e o papel neles exercido pela sociedade civil através da participação dos diferentes sujeitos sociais, interessados na formação para e no trabalho, é competência do Estado a articulação do processo de discussão e formulação das políticas públicas de educação para os que vivem do trabalho, na perspectiva de sua emancipação, integrada a um projeto de fortalecimento nacional.

Para tanto, cabe à sociedade civil, através dos seus movimentos organizados e instâncias de representação dos interesses contraditórios em jogo, instar permanentemente o Estado a cumprir não apenas um papel de coordenador das políticas, mas através das instâncias democráticas constituídas, organizar a legislação e a normatização da oferta pública de educação profissional, construindo socialmente as regulamentações, preservando a qualidade da educação ofertada e assegurando conteúdos de interesse coletivo, já que as leis e reformas não são naturais, mas refletem um projeto de sociedade que se define a partir de uma dada correlação de forças, em que a classe que vive do trabalho, dadas as características do modo de produção capitalista, tende a ser sempre perdedora.

Finalmente, a razão fundamental para que essa política seja de Estado é o reconhecimento do papel estratégico que desempenham a educação e a produção do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico no processo de construção de uma sociedade de novo tipo, fundada na justiça social a partir da participação de todos na produção, na fruição do que foi produzido, na cultura e no poder, o que demanda processos educativos que articulem formação humana e sociedade na perspectiva da autonomia crítica, ética e estética.

## CAPÍTULO III

### Educação Profissional como Política Pública

Uma política educacional deve ser considerada em articulação ao projeto de sociedade que se pretende implementar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, como também é sabido que, em todas as sociedades, o vértice principal do planejamento constitui-se nas diretrizes que se tentam estabelecer para o desenvolvimento econômico. Isso se dá porque “*desenvolvimento da sociedade é a meta principal, na medida em que o mundo da produção dos bens materiais e do seu consumo é o móvel que alimenta a existência humana influenciando diretamente as relações sociais*”. (AZEVEDO, 2001, p. 80)

O que isso significa? Significa que há um tipo de organização social que foi estabelecido a partir da divisão social do trabalho, das especializações, profissões e ocupações, dos diferentes tipos de atividades que caracterizam a vida moderna, remetendo à organização em setores, como: setor educacional, setor de saúde, setor industrial, setor agrícola, setor comercial e setor de serviços em geral.

Nesse quadro, como surge uma política pública, para um setor, ou melhor, como um setor será reconhecido pelo Estado através de uma ação ou política pública específica? Essa política que, em tese, visa o desenvolvimento da sociedade incorpora as contradições decorrentes das classes e forças sociais que se confrontam nessa sociedade, colocando-se na arena a disputa entre reprodução e transformação.

Uma política pública se afirma e se constitui a “*partir de uma questão que se torna problematizada*” e partir de um “*problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo atuação do estado*”. (AZEVEDO, 2001, p. 61)

É importante “*advertir que el Estado continúa siendo capitalista por más ampliado que sea y por más que represente intereses plurales*” (COUTINHO, 2000, p.113). O campo educativo e, mais precisamente, a formação e qualificação humana, como sabemos, tem se constituído, desde o surgimento do capitalismo, em “*um campo problemático para definir sua natureza e função*”

(FRIGOTTO, 1998, p. 33). Os dilemas são, de um lado, a forma parcial (de classe), pela qual a burguesia analisa a realidade, limita e concentra seus interesses e, por outro, a existência concreta antagônica dos grupos sociais que compõem a classe trabalhadora e que tornam o *“campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra-hegemônica”* (FRIGOTTO, 1998, p. 33) estabelecendo um patamar determinado de correlações de força.

Nas ciências sociais, a análise das políticas públicas apóia-se em três noções fundamentais ligadas por uma seqüência básica: *“fenômenos sociais aparecem; eles se tornam problemas dignos de atenção; sua resolução é atribuída ao Estado”*. Verifica-se, aqui, uma diferenciação entre *“fenômenos”* e a *“noção de problema”*, como os fenômenos sociais surgem, geralmente, de modo *“caótico e imprevisível”*, os problemas cobrem uma realidade mais complexa e mais estritamente definida, dependendo das percepções políticas, cognitivas e normativas, constituindo a *“agenda, (...) e um instante, a atenção e/ou a intervenção de um ou de mais diversos atores públicos”*. (MULLER e SUREL, 2001, p. 53)

As forças e interesses sociais que se confrontam na sociedade fazem com que a educação assuma diferentes significados. Não é apenas um *“problema”* das ciências sociais e humanas, mas *“direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”* (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, art. 205) ou, ainda, *“a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”* (LDBEN Nº 9.394/96, Art. 1º), destacando que a *“educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”*. (§ 2º, art. 1º da LDBEN 9.394/96).

A educação profissional, cuja origem antecede o próprio Ensino Médio, data, como uma tentativa de sistema de escolas técnicas, de 1909, quando Nilo Peçanha criou as escolas técnicas nos diversos estados brasileiros. A partir de 1942, com a criação do SENAI e SENAC, desenvolve-se e se expande um sistema privado de educação profissional com os recursos públicos recolhidos

pelo Estado e devolvidos para a gestão do setor privado, revelando que temos um século de intervenção pública/estatal e privada nesse setor de educação profissional, formação e qualificação humana, além das iniciativas confessionais que remontam ao período colonial e imperial.

Com a incorporação das tecnologias de informação, robotização e automatização, no contexto atual de reestruturação produtiva e globalização dos mercados, a formação humana e, dentro desta, a qualificação profissional, é um problema que exige o posicionamento do Estado. Conforme Kuenzer *“a globalização da economia e a reestruturação produtiva derrubaram as fronteiras também no campo da ciência, constituindo-se áreas transdisciplinares em face da problemática do mundo contemporâneo”* (2002), pois trata-se de reconhecer que a produção de conhecimento atualmente é uma estratégia de Estado e de nação, não somente uma questão do campo educativo ou de classe.

Finalmente, há que considerar que é a posse do conhecimento que promoverá a passagem da aceitação da autoridade para a autonomia, na perspectiva da autonomia intelectual e ética, permitindo que o trabalhador passe a ser partícipe, através de sua atividade, da criação de novas possibilidades de trabalho, no que diz respeito aos processos tecnológicos e às formas de organização. O que levará as empresas, necessariamente, a rever as suas formas de gestão, possibilitando a passagem de um estágio onde as normas são obedecidas em função de constrangimentos externos, para um estágio onde as normas são reelaboradas coletivamente e internalizadas a partir do convencimento de que elas procedem e são necessárias; o resultado seria o estabelecimento de relações sociais mais democráticas, além dos ganhos de produtividade. Resta saber quantas empresas se disporão a esta tarefa, posto que esta opção trará impactos também sobre a democratização do produto do trabalho, em contraposição à lógica que rege o capitalismo. (KUENZER, 2002)

O documento da Confederação Nacional da Indústria (CNI), utilizado nesse trabalho como referência do pensamento empresarial, após análise do contexto geral da economia globalizada e das transformações do mundo do trabalho, principalmente destacando as transformações tecnológicas do final do século XX, afirma que tudo *“deságua, inevitavelmente, na questão da competência do trabalhador e seu corolário: o conhecimento”*. Para esse segmento, o conhecimento torna-se, agora, um *“capital cultural, novo conceito que passa, cada dia mais, a ser o vetor de melhoria, de produtividade e*

*condição para o progresso industrial necessário ao desenvolvimento global das sociedades*". (CNI, 1993)

A perspectiva da pesquisadora Kuenzer não é a mesma dos empresários, como também para os trabalhadores o sentido atribuído à importância da qualificação humana é outro - como "patrimônio social" -, porém, de comum, todos reconhecem que esse é um "problema" nacional, ou melhor, uma questão social, comprovado pela nossos baixos índices de escolaridade, conforme dados divulgados pelo MEC<sup>2</sup>.

No conjunto, a população brasileira, em 2000, atingiu, aproximadamente, 169,8 milhões de pessoas. Cerca de 61 milhões (35,9%) têm até 17 anos de idade e 37,2 milhões de 18 a 29 anos (21,93%).<sup>3</sup> Do total da população, mais de 22,2 milhões (14%) são analfabetos e 57,64% de homens e mulheres, com mais de 15 anos de idade, têm menos de oito anos de estudo. Outro dado, segundo o Anuário dos Trabalhadores 2000-2001, do DIEESE, informa que 80% da população brasileira tem menos de 11 anos de escolaridade, o que significa que não concluíram a educação básica (fundamental e média), mínimo educacional aceito internacionalmente como referencial de desenvolvimento cultural, inserção social e no mercado de trabalho.

Pelo Censo Escolar de 2002 (dados MEC/INEP), de um total de cerca de 44,3 milhões de alunos atendidos pela escola pública, 36,7 milhões (82,87%) freqüentavam a pré-escola, classes de alfabetização e ensino fundamental e, apenas, cerca de 7,6 milhões (17,13%) eram atendidos no ensino médio. Comparando-se os 14% de analfabetos e 57,64 com menos de oito anos de estudos, ou 80% da população com menos de 11 anos de escolaridade, pode-se ter uma idéia aproximada do volume de recursos requeridos para universalizar a educação básica pública e gratuita e reverter esse quadro. Isso sem contar a pobreza familiar que dificulta ou impede o acesso e a permanência desses jovens e adultos na escola.<sup>4</sup>

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

---

<sup>2</sup> Esses dados constam da publicação dos Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional: "concepções, Experiências, Problemas e Propostas", Documento Base, Brasília, 2003, p. 21 e 22.

<sup>3</sup> Dados do IBGE, Censo Demográfico, 2000, apud Qualificação, 2002, p. 5 e ss. .

<sup>4</sup> Dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios, PNAD 2001, do Censo Escolar MEC/INEP (apud Qualificação, op. cit., p. 5-6).

<sup>5</sup> <http://unicef.org.brazil/> e Censo Profissional do INEP de 1999 (apud op. cit.)



Para Furtado, não há desenvolvimento sustentado sem desenvolvimento cultural. O desenvolvimento material dos países de economia dependente apresenta um custo cultural particularmente grande, pois as descontinuidades entre o presente e o passado não são *“apenas rupturas criativas; comumente refletem a preservação da lógica da acumulação sobre a coerência do sistema de cultura”*. Por isso, conclui, a política cultural (nossa identidade cultural) *“é particularmente necessária nas sociedades em que o fluxo de novos bens culturais possui grande autonomia”*. (FURTADO, 2001, p. 71)

### 3.1 PROPOSTA DE UMA “OUTRA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”

O embate atual entre as políticas educacionais está posto numa contraposição entre uma concepção estreita, instrumentalista de ser humano e uma concepção global, plural, omnilateral. Ao longo da história da educação, das teorias pedagógicas, das teorias de currículo, das leis e das políticas educacionais, situam-se, nesta contraposição, os grandes embates. O que está nesses confrontos são teorias contrapostas de formação humana, projetos contrapostos de indivíduos e de sociedade. (ARROYO, 1997, p. 9)

As elites econômicas mundiais e nacionais utilizam todos os métodos e espaços para fazer valer seus interesses. Nessa disputa, passam a idéia ou a ideologia de que suas concepções de indivíduo, de homem e de sociedade são boas para todos. O Estado é mais um instrumento na consecução de suas estratégias e a política, espaço privilegiado de influência e garantia de seus propósitos. Nessa perspectiva, Boaventura de Souza Santos possui uma passagem elucidativa de como o neoliberalismo redefine a função do Estado, mesmo quando prega o mercado capitalista, como instância reguladora e organizadora do conjunto das relações sociais.

[...] o Estado, que emerge do Consenso de Washington, só é fraco ao nível de estratégias de hegemonia e de confiança. Ao nível da estratégia de acumulação é mais forte que nunca, na medida em que passa a competir ao Estado gerir e legitimar no espaço nacional as exigências do capitalismo global. Não se trata, pois, da crise do estado geral, mas de um certo tipo de estado. Não se trata do regresso do princípio do mercado, mas de uma articulação mais direta e mais íntima, entre o princípio do estado e o princípio do mercado. Na verdade, a fraqueza do estado não foi o efeito secundário ou perverso da globalização da economia. Foi um processo político muito preciso destinado a construir um outro estado

forte, cuja força esteja mais finamente sintonizada com as exigências políticas do capitalismo global. A força do Estado, que no período de reformismo consistiu na capacidade do Estado em promover interdependências não-mercantis, passou a consistir na capacidade do estado em submeter todas as interdependências à lógica mercantil. O Mercado por si só está longe de o poder fazer sem correr o risco da ingovernabilidade. (SANTOS, 1998, p.3)

O Estado ainda pode ser um instrumento de redistribuição de renda e de concessão e ampliação dos direitos de cidadania, desde que seja apropriado pelas forças que representam os interesses das camadas populares.

Sob essa perspectiva, “outra educação profissional é possível” através de uma política pública popular, cuja característica central é ser emancipatória, *“orientada por um conjunto de valores éticos/políticos, dentre os quais destacam-se a construção de sujeitos populares, capazes de serem construtores de sua própria história de libertação sendo protagonistas destes processos; a busca de justiça e solidariedade; e a busca da vivência de relações democráticas, participativas e transparentes, a autonomia e a democracia de base”* (PALUDO, 2001, p. 99). Mais do que possível, uma política pública de educação profissional é estratégica num processo de luta para romper com a democracia formal e construir uma democracia real.

Esta luta de construção é um movimento no interior de uma luta maior, a luta de classes, com continuidades e rupturas, construções e desconstruções, avanços e retrocessos, *possibilidades e impossibilidades*. Neste contexto, a educação profissional, seja pela sua natureza seja pela sua vinculação direta com o mundo do trabalho, constitui-se no terreno mais evidente da luta dos movimentos contrários e contraditórios que estabelecem o capital e o trabalho.

Portanto, ao afirmar a perspectiva da *possibilidade* de uma outra educação profissional afirmamos também sua *impossibilidade* nesta sociedade capitalista que se contrapõe a um projeto associado às demandas populares, com momentos de afirmação e momentos de negação, de conquista e de manutenção de processos de hegemonia e contra-hegemonia. Trata-se de um processo dinâmico e dialético de *momentos de possibilidade e de impossibilidades*, circunscritos aos limites de nossa sociedade de forças antagônicas. Ao nível da luta política, quando se pretende a construção e consolidação de um projeto hegemônico, *“a cultura se apresenta como o espaço de explicitação e de conhecimento da capacidade que tem os homens*

*de manter ou superar as condições de existência numa dada sociedade”* (RUMMERT, 2000, p. 28).

Pensa-se que, além de uma importante contribuição social, uma política pública popular alternativa é possível como restauradora de direitos, direito à educação e à qualificação, negados aos trabalhadores historicamente. Nem o mercado, nem os governos e nem a sociedade pode exigir maior escolarização e qualificação da força de trabalho, quando justamente lhe é inviabilizado o acesso a tais direitos, como, aliás, trata-se de um processo que contínua se agravando e em escala cada vez maior.

Também, da proposta dos trabalhadores de formação profissional, extraiu-se um pressuposto geral importante para a política pública sobre a qual se está refletindo, qual seja, a de que o *“ensino profissional é patrimônio social e como tal deve estar sob a responsabilidade dos trabalhadores, integrado ao sistema regular de ensino na luta mais geral por uma escola pública, gratuita, laica, unitária e de qualidade para toda a população”* (A FORMAÇÃO PROFISSIONAL como Direito dos Trabalhadores, 1996). Sendo patrimônio social, é direito subjetivo universal.

Concebe-se uma política pública popular, que seja construída pela sociedade, voltada para a massa de jovens e trabalhadores, gerida publicamente, coordenada pelo Estado nacional, comprometida com o interesse comum e de responsabilidade coletiva. Essa política pública precisa estar fundamentada e alicerçada em pressupostos epistemológicos, metodológicos, políticos, educacionais, éticos e teóricos, que a sustentam e embasam numa perspectiva emancipatória das classes subalternas.

### 3.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA DE ESTADO

A educação, como direito fundamental concernente à cidadania e sob a ótica do Estado republicano, é responsabilidade do Estado, portanto deve ser pública. Isso não significa exclusividade na sua execução por parte do Estado tendo-se em conta que vivemos em uma sociedade capitalista. Nesta, os diferentes sujeitos sociais, interessados na formação para e no trabalho, podem e devem contribuir, sejam trabalhadores, empresários, ONGs,

movimentos sociais e entidades confessionais. Porém o Estado precisa apontar um horizonte macro e nacional para que a política pública atinja os objetivos a que se propõe e as exigências colocadas para o desenvolvimento do país.

O Estado cumpre não apenas um papel de coordenador da política, mas através das instâncias democráticas constituídas, deve organizar a legislação e a normatização da oferta da política pública de educação profissional, construindo socialmente as regulamentações, preservando uma qualidade da educação e formação ofertadas e conferindo conteúdos de interesse coletivo, já que as

[...] leis e reformas não são naturais; o espaço onde se concretizam não é nem vazio nem preenchido por figuras estáticas sobre as quais recaem tais leis e reformas. A sociedade, no caso, capitalista, é constituída de classes em relações contraditórias, de modo que é a força de um dos lados ou o equilíbrio de forças entre os dois lados que define os projetos vencedores e, na atual situação, com a fragilidade das organizações representativas dos trabalhadores, os projetos populares têm sido continuamente vencidos. (RIBEIRO, 2001)

Considerando que vivemos numa sociedade e estado de direito, é preciso, através de controle social e da mobilização, fazer que esse Estado cumpra sua função social e faça valer o direito e o interesse da maioria, mesmo que seja desempenhando a função elementar de formação humana para o conjunto da força produtiva. Se essa formação é hoje alijada e fragmentada pela substituição da qualificação profissional pelas competências, cabe aos segmentos educacionais, aos movimentos sindicais e aos gestores conscientes reivindicar mudanças, o que já vem ocorrendo.

Porém a razão fundamental para que essa política seja de Estado é, justamente, o papel estratégico que desempenham a educação e a produção do conhecimento científico-tecnológico nas sociedades modernas. Educação é necessidade básica para o desenvolvimento dos seres humanos, compõe a esfera dos direitos sociais e é um bem universal, de responsabilidade do Estado, da família e da sociedade. Como política de Estado, “*as mudanças no sistema educacional devem ser orientadas por objetivos de longo prazo e por uma concepção clara da missão da educação (...) de seus desafios e compromissos com a Nação*” (ANFIFES, 2004, P. 14) para que evitemos o

tratamento da educação como mercadoria e sua subordinação aos interesses das elites políticas e econômicas, produtoras históricas de desigualdades em nosso país.

### 3.3 COMPROMISSO COM UMA NOVA CULTURA CIVILIZATÓRIA E UMA NOVA SOCIEDADE

A emergência de sociedade civil global e da cidadania planetária parece chavão, mas não é, e merece um esforço analítico para superar o déficit de reflexão, sistematização teórico-político, fundamental para quem tem como referência a liberdade e a dignidade humana e se engaja na radicalização da democracia. (GRZYBOWSKI, FSM, 2001)

O mundo vive uma crise civilizatória sem precedentes, tanto no campo da ética, como no da economia mundial e, principalmente, uma crise humana e social. Há quase dois terços da humanidade excluídos dos direitos fundamentais e vítimas de práticas violentas de vários tipos. Sem falar nos quase 900 milhões de analfabetos e mais de 100 milhões de crianças sem escola e tudo isso, “ *no contexto de uma época que possui todos os meios para erradicar a pobreza e abrir clarões de cultura para todas as pessoas de todas as partes do mundo*”. (WERTHEIN, 2003)

Optou-se, nos últimos séculos, por desenvolver um sistema social e econômico que explora todas as riquezas possíveis produzidas pela terra, inclusive os próprios seres humanos, transformando-os em mercadorias. A vida, a natureza, o ar, o espaço, as ciências, as técnicas, a política, a cultura, a água, o meio ambiente, a energia, os rios, as crianças e todos os trabalhadores são transformados, por esse sistema, em valores de troca, de exploração e de acumulação de mais-valia, ou seja, em mercadorias.

Uma educação profissional é parte dessa totalidade, portanto, possui sua parcela de responsabilidade ao reproduzi-la ou transformá-la. Em ambos os casos, trata-se de uma opção, de um posicionamento político. Nem a ciência, nem a técnica e nem a educação profissional são neutras, portanto, possuem responsabilidade social e histórica por um futuro diferente para a humanidade. É por essa razão que a educação profissional precisa estar embasada numa sólida formação humana, ética, intelectual, política, científica

e tecnológica, ainda que dentro dos limites estabelecidos pelo capitalismo e, ao mesmo tempo, procurando supera-los.

O que parece tão distante, como a pretensão de mudar o mundo, não o é. Se cada um e todos, solidária e coletivamente, fizerem sua parcela, construir-se-á, sim, um novo profissional, um novo ser humano, um novo cidadão, uma nova sociedade e um novo mundo. O mundo é o resultado das relações que se estabelecem entre os indivíduos, seres humanos, e as relações sociais, produtivas, econômicas, políticas, culturais, técnicas e éticas que se firmam. Da mesma forma que a exploração do trabalho e a expropriação da terra são resultados de relações e práticas historicamente estabelecidas entre as pessoas, a cidadania e a liberdade são possíveis de ser construídas por novas relações de solidariedade, cooperação e humanidade.

A partir de dois compromissos centrais – prioridade para a satisfação das necessidades fundamentais, explicitadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (no quadro de um desenvolvimento orientado para o respeito à individualidade e à igualdade de direitos sustentada pela solidariedade) e a responsabilidade internacional pelo desgaste do patrimônio natural - , um modelo de desenvolvimento sustentável deve ser assumido por todos em torno de dois objetivos estratégicos:

Preservar o patrimônio natural, cuja dilapidação atualmente em curso conduzirá inexoravelmente ao declínio e ao colapso de nossa civilização; e liberar a criatividade da lógica dos meios (acumulação econômica e poder militar) a fim de que ela possa servir ao pleno desenvolvimento dos seres humanos concebidos como um fim, portadores de valores inalienáveis. (FURTADO, 2001, p. 66)

Tais objetivos requerem, senão a participação de todos, ao menos a conscientização progressiva da maioria, pois a ameaça de destruição termonuclear e a hecatombe ecológica que se configuram não “*deixam aos povos a escapatória para sobreviver fora da cooperação*”. (FURTADO, 2001, p. 66)

Cabe, por fim, agregar, a essa reflexão sobre o compromisso com uma nova civilização, o alerta de outro pensador brasileiro:

Nas últimas décadas, temos construído o princípio da autodestruição. A atividade humana irresponsável, em face da máquina da morte que criou, pode produzir danos irresponsáveis à biosfera e destruir as condições de vida dos seres humanos. Numa palavra, vivemos sob uma grave ameaça de desequilíbrio ecológico que poderá afetar a Terra como sistema integrador de sistemas. Ela é como um coração. Atingido gravemente, todos os demais organismos vitais serão lesados: os climas, as águas potáveis, a química dos solos, os microorganismos, as sociedades humanas. A sustentabilidade do planeta, urdida em bilhões de anos de trabalho cósmico, poderá desfazer-se. A terra buscará um novo equilíbrio que, seguramente, acarretará uma devastação fantástica de vidas”. (BOFF, 2003, p. 13)

### 3.4 COMPROMISSO COM UM NOVO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL

É certo que a educação por si só não opera milagres. Estes se tornam possíveis em uma visão sistêmica do desenvolvimento. (WERTHEIN, 2003)

[...] uma sociedade democrática só será efetivamente democrática, se for organizada respeitando e desenvolvendo os valores de cada região, já que a organização da sociedade tornou-se pressuposto e resultado do próprio processo de democratização e, este, fundamento dos padrões de desenvolvimento. Além de ser trincheira garantidora das regras do jogo democrático, a sociedade organizada, ou melhor, a sociedade civil, na acepção que lhe confere Gramsci, funciona como dinamizadora do processo de transformações e aprofundamento da democracia. Somente nesses casos, vale a tese, quanto mais organizada a sociedade, mais democrática; quanto mais democrática uma sociedade, mais organizada e, portanto, muito mais desenvolvida. (BECKER, 2002, p.50).

A política de educação profissional deve se comprometer com um projeto de desenvolvimento justo, regional, sustentável e igualitário, alicerçado em bases nacionais, integrado de forma soberana aos processos de desenvolvimento econômicos mundiais, construindo uma “*sociedade civilizada, onde a economia é pensada como um meio para que as pessoas possam dedicar mais tempo de sua vida e buscar cultura, conhecimento, interação humana, prazer estético e transcendência*”. (BENJAMIN, 2001, p.16)

Comprometer-se com um projeto de desenvolvimento<sup>6</sup> é concebê-lo como um processo social integral, ou seja, desenvolvimento humano, social,

---

<sup>6</sup> Desenvolvimento: “Lexicalmente, envolver (do latim *involvere*), dentre os vários sentidos da palavra que se encontram nos dicionários, refere-se ao ato de enrolar, embrulhar, ocultar. Assim, desenvolver, como seu contrário, refere-se ao ato de desenrolar, desembulhar,

econômico, político, cultural, tecnológico, científico e regional. Significa, também, reconhecer e assumir que o desenvolvimento econômico de um país é fundamental para reduzir as desigualdades extremas tanto internamente quanto ao nível externo.

É necessário e urgente um modelo novo, alternativo ao vigente, pois este tornou nossa “*economia dependente, desigual, produtora de pobreza e de baixo crescimento. Ficamos com o que havia de ruim, perdemos o que havia de melhor*”. (BENJAMIN, 2001, p. 18) O novo modelo precisa ampliar o mercado interno, ampliar os espaços de participação popular na definição de políticas e prioridades públicas, estimular a dimensão coletiva de economia, mobilizar a sociedade em favor do crescimento, aproveitando a capacidade técnica, empreendedora e criadora do povo brasileiro.

É necessário, ainda, apoiar as micro e pequenas empresas, promover negócios pequenos e cooperativas, desenvolver políticas de geração de trabalho, renda e empregos, revitalizar o sistema produtivo nacional, investir na produção de conhecimentos tecnológicos e equilibrar o crescimento em todas as áreas: agricultura, indústria, comércio e serviços, diminuindo, desse modo, a dependência externa e afirmando nossa presença soberana de nação frente ao mundo. Esse investimento e compromisso não ocorrerão pelo mercado, pois ele é “responsável” apenas por si e consigo mesmo. Deve ser um esforço desenvolvido pelo estado, indutor de estratégias de desenvolvimento integrado e integrador.

Duas outras dimensões devem estar integradas e contempladas neste novo modelo de desenvolvimento: o *desenvolvimento local*, que dentro da globalização, é uma resultante direta da capacidade de atores e sociedade locais, se estruturarem e mobilizarem, com base nas suas potencialidades e na sua matriz cultural, para definir e explorar suas prioridades e especificidades, buscando a competitividade num contexto de rápidas e profundas

---

tirar o invólucro. Disso decorre a compreensão de que o desenvolvimento sempre será uma ação que acontece do seu interior (dimensão local) para seu exterior (dimensão global). Já se afirmou que a maior prova de que a comunidade acadêmica contemporânea pouco entende do real sentido do conceito desenvolvimento é o fato de ter-lhe atribuído dezenas de adjetivos, dentre os quais, os mais comuns são: econômico, social, humano, sustentável, endógeno e integrado. Tais adjetivos tratam-se, na realidade, dos elementos constitutivos do conceito desenvolvimento. Ou contempla as dimensões econômica, social, humana, sustentável, endógena e integrada, ou não se está falando de desenvolvimento” (DALLABRIDA & BECKER, 2003b) .



transformações e, o *desenvolvimento regional* que compreende o desenvolvimento articulado em determinado espaço geográfico previamente determinado com objetivos de articular, potencializar e redimensionar recursos regionais associados a valores éticos e socioculturais e respectivas interações com potencialidades ambientais internas e externas, criando condições interativas propícias econômicas e socialmente sustentáveis em ambientes regionalizados.

Em síntese, uma política de educação profissional articulada com um projeto de desenvolvimento social, entendido como socialmente justo, economicamente viável, ambientalmente sustentável, solidário e igualitário, que considere o homem e a mulher em sua relação com o meio e com os demais.

### 3.5 COMPROMISSO COM A INCLUSÃO E EMANCIPAÇÃO SOCIAL

O Brasil é um país de contrastes extremos, simbolizados, por um lado, pelo gigantesco crescimento econômico e tecnológico no século XX e, de outro, pela brutal miséria e atraso social, causados por um conjunto de desigualdades sociais existentes nesse grande continente, rico por natureza, empobrecido pela brutal concentração de renda e de riquezas.

Nossas desigualdades sociais se manifestam na distribuição de renda, de bens, de serviços, de conhecimento, de tecnologia, de cultura e se agravam, ainda mais, na discriminação de gênero, de cor, de etnia, de acesso à justiça e aos direitos humanos. Possuímos milhões de trabalhadores sem-terra, milhões de famílias sem moradia, milhões de analfabetos, milhões de excluídos, milhões de desempregados e tantos outros milhões sem renda mínima para viver. Nesta realidade, não se pode conceber a educação, portanto, como forma de adaptação dos jovens e adultos da classe trabalhadora ao meio, mas *“conquanto a educação contribua para uma certa conformação do homem à realidade material e social que ele enfrenta, ela deve possibilitar a compreensão dessa mesma realidade, apropriando-se dela e transformando-a”* (RAMOS, 2004, p.50).

É possível uma política pública de educação profissional que, a partir de sua especificidade, não dialogue com essa realidade? Não. É preciso que

também essa política, preocupe-se e se comprometa com o social, com a democratização do saber, do conhecimento, do Estado, das relações sociais e com os interesses da grande maioria, ou seja, é necessário que se assuma a defesa da coisa pública para o público.

A exclusão social deve ser enfrentada por um conjunto de políticas públicas, inclusivas e universais, afirmativas de direitos e emancipatórias. A educação profissional, como política específica, articulada e integrada a outras políticas de cidadania, poderá contribuir, mesmo considerando os limites do capitalismo, produtor da exclusão, para combater esta exclusão, na medida que assumir sua dimensão e responsabilidade social. Poderá contribuir também, para algumas rupturas dentro do sistema que produz a exclusão da maioria da posse dos bens produzidos socialmente.

A educação profissional brasileira precisa perguntar-se sobre a sua existência e se colocar alguns desafios, tais como: A quem servir? Qual é sua real finalidade e importância no início desse novo século e milênio? Como também é relevante, além de uma nova concepção, frente às mudanças ocorridas no mundo do trabalho (desemprego estrutural e desassalariamento), definir uma nova pedagogia, novos espaços, novos atores, ou seja, responderá a interesses somente públicos ou somente privados ou, ainda, a ambos?

A educação profissional que esteja associada a um projeto de desenvolvimento popular e sustentável requer compromisso com a escolarização dos trabalhadores, a qualificação humana para os cidadãos, a inserção no mundo do trabalho e a garantia de renda mínima para as classes subalternas, deve, portanto, “*ser emancipatória*” (PALUDO, 2001, p.18) de todas as formas de dominação e discriminação.

A educação profissional deve ser muito mais do que instrumento de promoção da mobilidade social. Ao formar profissionais, gerar e transmitir conhecimentos, ao produzir arte, cultura, ciência e tecnologia, ao inovar, ao apoiar a formação de lideranças políticas e sociais, a educação profissional promove a inclusão social duradoura e colabora com a diminuição das desigualdades sociais e regionais.

### 3.6 COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS E PROFISSIONAIS COMPETENTES

Os objetivos tradicionais da educação profissional tem sido formar uma força de trabalho para sua inserção no mercado de trabalho, gerado por uma economia capitalista configurando-se, fundamentalmente, numa estratégia das empresas. Isso pode ser confirmado recorrendo-se à história da educação. Segundo esta, sempre que ocorria uma necessidade do setor produtivo, especialmente o industrial, desencadeavam-se processos de intensificação da qualificação da força de trabalho.

Uma educação profissional, comprometida com uma nova cultura civilizatória, com um novo projeto de desenvolvimento social e econômico, com a inclusão social e com a formação de cidadãos e trabalhadores deve, em primeiro lugar, reconhecer e valorizar a contribuição desses cidadãos e sujeitos na construção de sua identidade, de sua sociedade e de sua educação, conforme está expresso em documento elaborado pelas próprias entidades e centrais sindicais de trabalhadores.

A formação profissional que tem como horizonte a cidadania dos trabalhadores, sua competência política e técnica, não pode ser reduzida a mero adestramento de mão-de-obra para o mercado. A preparação técnico-operacional, relativa a toda atividade profissional, deve estar integrada à transmissão de saberes científicos e tecnológicos e a conhecimentos gerais sobre o homem e a sociedade, que viabilizem o encontro com a cultura e trabalho e possibilitem a compreensão da vida social, da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho. (A FORMAÇÃO PROFISSIONAL como Direito dos Trabalhadores, 1996)

Na proposta dos trabalhadores está expressa a concepção de educação profissional que eles mesmos desejam e reivindicam. Querem uma educação ampla, integral, capaz de articular a formação profissional com a ciência, a cultura e o humanismo. Querem conhecer a história, compreender o mundo e se integrar soberanamente. É por isso que, na ótica dos trabalhadores, a educação profissional precisa ser capaz de *formar cidadãos críticos e cidadãos competentes*. Cidadãos com consciência e criticidade do mundo em que vivem, responsáveis em seus compromissos com esse mundo, mas também, capazes de lutar e reivindicar seus direitos a uma vida melhor e a um mundo

diferente, solidário, justo. A formação profissional é uma necessidade dos trabalhadores e de todos os cidadãos produtivos, pois toda ação humana exige capacidade técnica e política, cultura e ciência, sensibilidade e consciência.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho exigem dinamicidade do conhecimento, já que a velha concepção de ciência, como conjunto estático de verdades ou sistemas, parece ter sido superada. Hoje, exige-se dos trabalhadores *“o desenvolvimento da capacidade individual e coletiva de relacionar-se com o conhecimento de forma crítica e criativa, substituindo a certeza pela dúvida, a rigidez pela flexibilidade, a recepção passiva pela atividade permanente na elaboração de novas sínteses que possibilitem a construção de condições de existência cada vez mais democráticas e de qualidade”*. (KUENZER, 2001, p.363). Todavia, a autora complementa que se deve entender essa flexibilidade exigida do trabalhador como uma *“capacidade de criar, descobrir, articular conhecimentos, aprender novos conteúdos,, desenvolver novas performances, enfim, educar-se permanentemente para adequar-se à dinamicidade da vida social e produtiva”*.

### 3.7 ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

A educação do desejo é a grande função organizadora do desenvolvimento participante: educar o desejo, estimulá-lo e despertá-lo. Porque é preciso ensinar o desejo a desejar, a desejar melhor, a desejar mais, sobretudo, a desejar de outra forma. Despertar a faculdade de desejar, de sonhar é despertar o indivíduo, o cidadão, o sujeito primeiro de qualquer processo de desenvolvimento que se intitule humano. (BECKER, 2002, p. 49)

Um novo projeto de nação exige, por sua vez, uma nova educação. A base conceitual desse novo projeto é o direito inalienável da população a uma escola pública de qualidade, que garanta, a todos/as a satisfação da necessidade de um contínuo aprendizado. É por isso que a educação deve ser entendida como um direito social básico e universal bem como vital para romper com nossa histórica dependência científica, cultural e tecnológica de país periférico. Também, a educação básica é fundamental para a construção de uma nova nação, com autonomia e soberania, baseada em valores de convivência social de solidariedade e cooperação consigo mesma. Portanto, a

educação é determinada e determinante da construção do desenvolvimento de uma nação.

Uma educação profissional, associada a um projeto popular e sustentável, deve assumir a educação básica (fundamental e média) como requisito mínimo de educação profissional qualificada. Nesse sentido, tanto a proposta dos empresários como a dos trabalhadores defendem que a profissionalização seja complementar à educação básica. Porém a realidade brasileira revela que milhões de jovens e adultos analfabetos e de baixíssima escolaridade já estão com defasagem escolar, exigindo, dessa forma, uma articulação orgânica entre a educação profissional e a educação de jovens e adultos (EJA) como estratégia de recuperação desse direito.

É em consideração a essa realidade brasileira que as políticas educacionais precisam considerar a necessidade de integração e articulação da formação profissional com o sistema regular de educação básica, em consonância com a proposta dos trabalhadores.

A formação profissional deve estar integrada à educação básica de forma a complementá-la e nunca substituí-la. Sem o acesso à educação básica (ao ensino fundamental e médio), propiciada pela escola pública, gratuita e de qualidade, a formação profissional se tornará simples adestramento.

As políticas e os programas de ensino profissional não formal têm que levar em conta a situação atual dos trabalhadores, jovens e adultos, que apresentam, em sua maioria, baixos índices de escolarização formal e desempenho escolar. É preciso exigir do governo o desenvolvimento de programas que recuperem e promovem a elevação do nível de escolaridade do conjunto da população economicamente ativa, revitalizando-se supletivos públicos de alta qualidade e com flexibilidade de atendimento às demandas reais, garantindo-se a realização de projetos pelas empresas, sindicatos e outras instituições da sociedade. (A FORMAÇÃO PROFISSIONAL como Direito dos Trabalhadores, 1996, p.9)

Assumir o acesso à escola pública de qualidade exige democratizar o acesso e garantir a permanência. Significa, fundamentalmente, que a educação seja de qualidade social igual para todos e não, como na prática geralmente ocorre, escolas privadas e equipadas, de boa qualidade, para a classe dirigente e escolas públicas sucateadas e de má qualidade para o povo trabalhador. É preciso continuar a luta para a superação da dualidade estrutural

que estabelece uma escola rica para ricos e uma educação profissional para trabalhadores, risco este muito provável com a atual Reforma educacional.

A atual reestruturação do nível médio, portanto, extingue a antiga dualidade: ensino médio e ensino técnico, com a eliminação do ensino técnico de nível médio, fazendo surgir em seu lugar essa nova dualidade: ensino médio de preparação para o trabalho e ensino médio para a continuidade dos estudos na educação escolar de nível superior. (NEVES, II CONED, 2001)

A integração, tanto política como institucional, do projeto de educação tecnológica nos níveis médio e superior é fundamental, já que o nível médio compreende a construção do conhecimento a partir de uma dimensão global, como uma síntese superior que supera o academicismo clássico e tradicional e o profissionalismo estreito. O nível superior, compreendendo a graduação e pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, corresponde ao aprofundamento e à especialização do conhecimento científico, a uma formação profissional integral, processo articulador de conhecimentos teóricos e práticos. Esse processo de integração possibilita o ingresso imediato no mundo do trabalho e o aprofundamento da formação, pelo ensino superior, tendo sempre como pressupostos o trabalho como princípio educativo e a formação politécnica e tecnológica.

### 3.8 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL & TECNOLÓGICA: FORMAÇÃO HUMANA E POLITÉCNICA

Uma educação profissional na perspectiva da educação tecnológica e politécnica deve recuperar a concepção de que a educação básica se estruture em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso implica vincular ciência, cultura e prática, superando dicotomias falsas entre humanismo e tecnologia, entre formação teórica geral e técnica instrumental.

A educação profissional, nessa perspectiva, afirma a perspectiva de construção e concepção de *escola unitária, síntese do diverso*, e de uma

educação ou formação humana *omnilateral, politécnica e tecnológica*. Propõe-se uma concepção de educação identificada com a formação integral que supere o mero aprendizado de conteúdos e técnicas escolares e que, ao mesmo tempo, tenha por base o trabalho educativo. Tem, como horizonte a possibilidade de superar a separação entre trabalho e capital, ensino e produção, trabalho manual e trabalho intelectual, concepção e execução ou “*um único tipo de escola preparatória...formando-o como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige*”. (GRAMSCI, 1981)

O que define a existência humana e o que caracteriza a sua realidade é exatamente o trabalho. Tomar o trabalho como referência, como conceito, como práxis e como princípio educativo é, exatamente, adotar a *politécnica*. Esta idéia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual e, envolve, também, uma formação a partir do próprio trabalho social, sempre entendido como uma totalidade.

Para Frigotto, a formação *omnilateral* é fundamental para os processos de emancipação humana, perspectiva de toda política de educação profissional que esteja articulada com um projeto de desenvolvimento popular e sustentável. Esse tipo de formação – *omnilateral* – é essencial tanto no plano do conhecimento como no político organizativo. Do ponto de vista epistemológico, ou seja,

[...] dos processos de apreensão e construção do conhecimento na realidade histórica, o conceito de *escola unitária* nos indica que o esforço é no sentido de identificar os eixos básicos de cada área do conhecimento que em sua unidade detenham a virtualidade do diverso. O princípio da ciência é, neste sentido, por excelência unitário, isto é, síntese do diverso e do múltiplo. (FRIGOTTO, 1995, p. 177)

As transformações ocorridas no mundo do trabalho, tanto do ponto de vista dos processos de produção como dos de gestão, compreendem o trabalho como uma totalidade, uma perspectiva politécnica. Tal conceito diferencia-se do conceito de polivalência, adotado pela Reforma, já que significa e envolve compreensões da realidade e do processo de construção do conhecimento diferentes.

Enquanto, por polivalência, *“entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para ampliar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade, ou seja, o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isso signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade”* (KUENZER, 1992, p. 9), a politecnia significa o *“domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de um pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética”*. (KUENZER, 1992)

A politecnia é a possibilidade de construção do novo e o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, conhecimento este que nunca se encerra, pois há sempre algo novo por construir e conhecer. Conhecer na totalidade a realidade e o mundo do trabalho não é dominar várias funções, tarefas ou fatos, mas é compreender as relações que existem entre eles e lhes dar um sentido, uma finalidade.

A formação humana unitária e politécnica é o horizonte dos processos educativos que mais se articulam aos interesses da classe trabalhadora e se constitui na formação sob a ótica da emancipação humana, fim maior de toda política pública identificada com uma perspectiva social e coletiva. Mas isso está colocado no terreno das contradições que atravessam as políticas públicas no capitalismo, ou seja, como limites poderosos advindos do controle exercido pelos organismos multilaterais (BIRD e FMI) e, ao mesmo tempo, como possibilidades de ruptura geradas pelos movimentos sociais.

### 3.9 ARTICULAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO

O trabalho precisa ser entendido tanto na sua forma ontológica, portanto, como formador de um novo tipo de ser humano, um ser social e, também, precisa ser concebido nas suas diversas formas históricas penosas, alienantes, desintegradoras do ser humano e dos valores sociais. A produção e reprodução do próprio ser humano é constituída tanto pelo produto do



trabalho como pela consciência e imaginação criadora do mesmo. Portanto, o conceito de trabalho produtivo inclui as atividades materiais, produtivas, assim como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida, ou, ainda, conforme Kuenzer, o trabalho *é uma práxis humana antes de ser produtiva*.

A política de educação profissional não é geradora de trabalho, empregos ou renda, mas deve articular-se e potencializar essas políticas de trabalho, geração de renda, emprego, economia popular e solidária, cooperativas e atividades de empreendedorismo associativo. A educação e a escola são, muitas vezes, os únicos espaços disponíveis para os que vivem do trabalho compreenderem e apreenderem o mundo do trabalho, através da mediação do conhecimento, como produto, mas, também, como processo da práxis humana, na perspectiva da produção material e social da existência. Assim, é fundamental compreender o trabalho e a educação como direitos e reconstruir seu *sentido* na sociedade de hoje, superando a concepção mercantilista e assumindo-os como produtores de vida e realização.

O trabalho humano e a educação possuem um papel ontogenético, pois o *Homo* carrega em si potenciais genéticos (como indivíduo), societários (como agrupamento humano e societário) e filéticos (como espécie).

A educação é um fim em si, enquanto constitui um processo permanente do *homo* realizar sua vocação ontológica e histórica de *Ser sempre mais*. Nisto consiste a evolução consciente do Homo. É também um meio a serviço de um determinado projeto de Homo e de sociedade. Na sociedade global atual, o trabalho da maioria continua subordinado e reduzido a mercadoria e, assim, a condição de mera sobrevivência física; a educação tende a servir como fator de consolidação cultural e ideológica dessa divisão de trabalho. (ARRUDA, 2001).

Educadores estão desafiados a educar para a cooperação, o respeito, a solidariedade e a humanidade, e os trabalhadores estão desafiados a transformar o seu trabalho em caminho autogestionário da sua emancipação e do seu próprio desenvolvimento, como indivíduos e coletividade. Todos estamos desafiados a transformar a sociedade para que este trabalho e educação sejam realmente possíveis.

### 3.10 ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Conforme já mencionado, a população brasileira atingiu, em 2000, 169,8 milhões de pessoas. Cerca de 61 milhões (35,9%) possuem até 17 anos de idade e 37,2 milhões, de 18 a 29 anos (21,93%). Do total da população, mais de 22,2 milhões são analfabetos (14%) e 57,64% de homens e mulheres, com mais de 15 anos de idade, possuem menos de oito anos de estudo, ou seja, ensino fundamental incompleto. O Anuário do DIEESE de 2000-2001, informa que 80% da população brasileira têm menos de 11 anos de escolaridade, o que significa não concluírem a educação básica, mínimo educacional aceito internacionalmente como referência de desenvolvimento social e cultural e requerido pelo mercado de trabalho.

A Educação de Jovens e Adultos é uma política fundamental e reparadora para esse conjunto enorme de brasileiros e deve se constituir numa ação política de resgate do direito negado a tantos trabalhadores e trabalhadoras. Sabe-se que não é fácil voltar aos bancos escolares ou motivar-se na educação formal que se desenvolve na maioria das escolas, com currículos e práticas escolares tradicionais. Para esse conjunto populacional, é necessário articular o processo de alfabetização com escolarização diferenciada e formação para e no trabalho. As dimensões da vida, da educação e do trabalho devem se constituir, para essa população, princípios indissociáveis.

Portanto, educação profissional e educação de jovens e adultos devem se articular e se integrar social, humana e pedagogicamente, compondo um processo integral de formação dos trabalhadores.

Uma educação popular, de qualidade social, com metodologia própria, com protagonismo dos jovens, trabalhadores e trabalhadoras, deve caracterizar a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a política de educação profissional alternativa.

### 3.11 ARTICULAÇÃO COM UMA POLÍTICA PARA ADOLESCENTES E UMA POLÍTICA PARA A JUVENTUDE

Há, no Brasil, 21.249.557 pessoas na faixa de 12 a 18 anos. Isso significa que um em cada oito brasileiros é adolescente (Censo 2000). Existem, nesse mesmo Brasil, 8 milhões de adolescentes *“cujos níveis de renda e escolaridade limitam suas condições de desenvolvimento e comprometem a construção de seus projetos e o futuro do país”* (UNICEF, 2002).

Durante a década de 1980, o desemprego juvenil situou-se entre 4% e 8% da População Economicamente Ativa (PEA) com idade ente 10 e 24 anos. Nos anos 90, o desemprego juvenil atingiu 14% da PEA. Em 1997, estima-se que, para cada 10 jovens ocupados, 4 eram autônomos e 6 eram assalariados, sendo 4 sem carteira profissional assinada e 2 com carteira. Estes dados demonstram que as maiores vítimas do desemprego hoje são os jovens, que os postos mais precários são ocupados por eles e que o desassalariamento os atinge diretamente. Esse *“atual padrão ocupacional do jovem sinaliza o agravamento do quadro de marginalização e desagregação social produzido pela condução das políticas macroeconômicas e reproduzido pelo funcionamento desfavorável do mercado de trabalho”*. (POCHMANN, 2001)

Tal realidade juvenil exige uma articulação entre a política pública de educação e a política para a juventude, integrando várias dimensões e iniciativas, a fim de garantir os direitos dos jovens e construir um futuro digno para eles e para o país. Uma política pública para esse setor deve contemplar e garantir o direito à educação básica, através de processos de escolarização que recupere a defasagem já existente, que viabilize uma renda para suas famílias ou para os próprios jovens, a fim de que consigam substituir o trabalho precoce e juvenil por processos de educação, formação para o trabalho; acesso a práticas culturais, esportivas, recreativas, saúde pública e formação cidadã e ética. Portanto, políticas públicas integradas, tanto no campo educativo como na garantia de renda, profissionalização, cultura e lazer.

No Brasil, segundo Pochmann, *“existe uma elevada taxa de jovens, bem como presença de 3 milhões de crianças com menos de 14 anos de idade no mercado de trabalho”*, que devido às mudanças no perfil da estrutura familiar, abandonam a *“escola para buscar alguma forma de sobrevivência através do*

*trabalho*". (POCHMANN, 2001) A luta contra esse estado de coisas é a luta por assegurar o direito à infância, adolescência e juventude, desvinculada da luta pela sobrevivência. Isso será possível mediante educação básica e renda, renda tanto para o jovem bem como para sua família.

Garantir uma educação básica para nossos adolescentes e jovens, mediante uma política que priorize a escolarização ao invés do ingresso no mercado do trabalho, mesmo que seja mediante uma bolsa estudo-renda, é uma estratégia de presente e de futuro, pois atrasa a disputa pelo ingresso no mercado de trabalho e forma uma população com maior qualidade e cidadania.

### 3.12 ARTICULAÇÃO COM OUTRAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Não se pode menosprezar o impacto causado pelo desenvolvimento das ciências e tecnologias sobre a vida social e produtiva. Seremos cada vez mais desafiados para se usar conhecimento científico em todas as áreas, para resolver problemas novos de forma original. Isso *"implica em domínio não só de conteúdos, mas de caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar"* (KUENZER, 2000).

Frente à evolução científica e tecnológica, a transformação da produção científica em riqueza e a técnica em força de trabalho, as políticas de ciência e tecnologia passam para o plano estratégico de uma nação, portanto, para a esfera de preocupação e responsabilidade de Estado.

Articular a política de educação profissional com a Política de Ciência e Tecnologia é imprescindível para diminuir a dependência tecnológica, restringindo as vulnerabilidades nessa área, criando condições sólidas para o projeto de nação, soberana e autônoma. Conhecimento e tecnologia são requisitos para uma educação qualificada e atualizada, além de se constituir em valor fundamental para o projeto de desenvolvimento.

Da mesma forma, é estratégico que a educação agrotécnica esteja articulada com política de agricultura, de meio ambiente, de ecologia, reforma agrária e justiça no campo. Em matéria de produção agropecuária, têm-se conquistado recordes a cada ano, mas o êxodo rural e a pobreza no campo crescem na mesma proporção. Uma educação básica para o campo deve se

articular com uma política para o desenvolvimento do agricultor e da agricultura familiar.

Há uma enorme demanda por saúde pública e por profissionais qualificados nessa área, com formação humana, técnica e científica. A formação profissional exige uma forte articulação de política educacional com política de saúde, pois ambas compõem os direitos fundamentais do ser humano e se relacionam com a qualidade do mesmo. A educação profissional precisa contribuir com a formação dos profissionais para o sistema público brasileiro de saúde – o *Sistema Único de Saúde (SUS)*, com responsabilidade e qualidade social.

Portanto, a política pública de educação profissional precisa se articular e se integrar com as demais políticas públicas estratégicas nas áreas da ciência e tecnologia, agricultura, saúde, transporte, meio ambiente, agroecologia e outras. *A unidade e a integração das diversas políticas* potencializará as alternativas capazes de superar a complexa realidade de exclusão social que estamos imersos.

### 3.13 POLÍTICA DE FINANCIAMENTO PÚBLICO E COM CONTROLE SOCIAL

A mesma importância que atribuímos para a necessidade de uma Política Pública de Educação Básica e Profissional para o desenvolvimento soberano de nosso país ou, a mesma relevância que uma proposta deve ter, epistemológica e pedagogicamente, também devemos atribuir a organização de fontes de recursos e seus mecanismos de gestão. (ANAIS, PROEP/MEC/SEMTEC, 2003).

Destaca-se que a educação profissional é estratégica: estratégica para os cidadãos, estratégica como política de inclusão dos trabalhadores, estratégica para o desenvolvimento da nação e para a soberania do Estado. No entanto, o setor público não possui ainda uma política clara e consistente que assegure o financiamento dessa modalidade educativa. Atualmente, tal modalidade disputa com o ensino médio e com outras modalidades educativas, também de relevantes, os recursos orçamentários que sobram depois de atendido o compromisso constitucional de financiamento da educação fundamental.

Entretanto, e paradoxalmente, a educação profissional de gestão privada tem assegurado, desde 1942, recursos públicos para o seu financiamento e expansão. Conforme o estudo de Azeredo e Ramos, é necessário reconhecer, sem com isto significar uma crítica, mas o apontamento de uma limitação, que “o SENAI, o SENAC e o SENAR, financiados com recursos parafiscais, não possuem uma política global que atenda ao conjunto dos trabalhadores (especialmente aos desempregados), restringindo suas atividades às demandas das firmas do setor moderno da economia” (1995, p.101).

Assim, é fundamental a formulação e o encaminhamento de uma política de financiamento que viabilize o oferecimento, a manutenção e a expansão do sistema, com os seus subsistemas e as suas redes de educação profissional de qualidade no país.

Por fim, tanto quanto é importante e estratégico articular a educação profissional à educação básica e a políticas de desenvolvimento, geração de trabalho e renda, juventude, cidadania, ciência e tecnologia também, urge articular as diversas fontes existentes, ampliar os atuais recursos, organizá-los em um grande *Fundo Nacional de Desenvolvimento e Financiamento da Educação Profissional* (FUNDEP), seguido de Fundos Estaduais, envolvendo todos os órgãos interessados, com uma Gestão Pública (Governo, Empresários, Escolas Técnicas e Trabalhadores), transparente, ágil e eficaz, priorizando programas de interesse nacional e popular.

### 3.14 NOVOS PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS, METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Frente aos grandes desafios impostos pelas transformações que ocorrem no mundo do trabalho, é necessário um desenvolvimento social e individual que leve os trabalhadores a dominarem as diferentes linguagens, raciocínio lógico e a capacidade de usar conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, instrumentos necessários para compreender e intervir na vida social e produtiva de forma crítica, ética e criativa.

Um projeto político-pedagógico que recoloque a qualificação profissional na perspectiva da emancipação humana, exige que se articulem:

saber tácito e saber científico-tecnológico;

conhecimento científico –tecnológico e práticas de trabalho;

conhecimentos e habilidades básicas, específicas e de gestão;

conteúdo e metodologias, a partir das características dos aprendizes, de modo a tomar o trabalho como foco, a reestruturação produtiva como eixo, o contexto e a história de vida como ponto de partida, a integração transdisciplinar e a transferibilidade como princípios metodológicos. (KUENZER, 1992, p. 12)

Novos pressupostos metodológicos e epistemológicos devem ser a base do novo projeto político pedagógico, principalmente, os que compreendem o conhecimento como atividade humana, resultante da relação homem e sociedade, sujeito e objeto, teoria e prática e pensamento e ação; um conhecimento que é parte de um processo de movimento e transformação das estruturas humanas e sociais; um conhecimento como totalidade, transdisciplinar, que parte do mais simples, mas que conhece as essências dos fenômenos, quer dizer, a ontologia dos seres e das relações que os constituem; é um conhecimento que está fundamentado em metodologias de pesquisa e não em conteúdos e, por último, um conhecimento que leva à autonomia intelectual, humana, ética e política dos educandos. É um conhecimento que integra ciência, cultura e humanismo, teoria e prática, cultura geral e cultura técnica, saber tácito e conhecimento científico, pensamento lógico, matemático e sócio-histórico, formação política e profissional.

### 3.15 VALORIZAÇÃO DOS ALUNOS E DOCENTES

Os professores e os alunos são, no seu conjunto, prisioneiros de problemas escolares históricos e, também, são a esperança de uma educação e de uma escola diferente. A *“construção de uma outra relação com o saber, por parte dos alunos, e de uma outra forma de viver a profissão, por parte dos professores, tem que ser feitas a par”*, segundo Rui Canário (2003), pesquisador e especialista em formação de professores.

A escola precisa mudar, receber os alunos como pessoas humanas, valorizá-las e respeitá-las como a sua maior riqueza e responsabilidade. “A escola erigiu, historicamente, como requisito prévio da aprendizagem, a transformação das crianças e dos jovens em alunos. Construir a escola do futuro supõe a adoção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas”. (CANÁRIO, 2003)

A valorização docente é imprescindível para uma nova política educacional. O professor deverá ser valorizado à altura do exercício profissional que o magistério requer: salário justo, plano de carreira, perspectiva profissional futura, qualificação e formação continuada, habilitação pedagógica, acesso à rede mundial de computadores e oportunidades de intercâmbio científico e cultural. O profissional da educação deverá receber o máximo respeito e valorização para que possa formar, com a mesma responsabilidade, respeito, ética e esperança.

### 3.16 NOVO SENTIDO PARA A EDUCAÇÃO E PARA O TRABALHO

É muito comum associar o trabalho apenas ao fazer remunerado de uma atividade. Nessa perspectiva, é um tanto óbvio e natural falar em “crise de trabalho” ou “fim do trabalho”, ou fim da sociedade do “pleno emprego” e o nascimento de uma “sociedade do conhecimento” e, também, é lugar comum falar de fim do trabalho e era da “empregabilidade”. Essa é uma forma de ver o trabalho e o homem. Visão de homem como dependente e escravo da produção material de sua sobrevivência.

A Reforma da educação inscrita na LDBEN 9.394/96 define que se deva tomar o mundo do trabalho e a cidadania como contextos relevantes do ensino e de seu currículo. Porém, a forma como o trabalho é abordado revela uma oscilação entre “*trabalho como princípio e trabalho como contexto; trabalho como mediação e trabalho como fim; trabalho como práxis humana e trabalho como práxis produtiva*” (RAMOS, 2004, p. 41).

Assumir um novo sentido para o trabalho é inverter o sentido que o capital imprime – onde o trabalho é submetido à dimensão produtiva, onde o sujeito é o capital e o homem é objeto -, assumindo uma outra perspectiva



onde o trabalho é princípio educativo conforme nos fala Saviani (1989), já que o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador.

Para Saviani, o trabalho pode ser considerado princípio educativo em três dimensões:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma de dominante de educação. [...] Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...] Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1989, p.1-2).

Assim, assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, como diz Frigotto (1989),

[...] implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento desse processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo. (FRIGOTTO, 1989, p. 8).

Mas existe ainda uma dimensão “criadora de vida” através do trabalho, em que os homens criam e criam “*pela ação consciente do trabalho, sua própria existência*”. (FRIGOTTO, 2002). O trabalho concebido como valor de uso é mantenedor e criador da vida humana e, também, é princípio educativo. Por isso ele é dever e direito, que precisa ser aprendido e socializado e garantido para todos, pois, através dele, produzimos nossa existência e nos auto-produzimos, transformando a natureza e a nós mesmos.

É por essa compreensão que uma nova política de educação profissional popular deve contribuir com um novo sentido tanto para o processo educativo como para o trabalho. Nem a educação nem o trabalho são

mercadorias, mas devem ser concebidos como direitos fundamentais de vida e de cidadania; educação e trabalho não podem ser fatores de exclusão, mas de afirmação da vida, da realização e da felicidade. Urge, para ambos, *um novo sentido*, ressignificando o conteúdo de troca por valor de uso para a realização humana e profissional e a perspectiva de mercadoria por direito social.

Nesta perspectiva, uma compreensão dos educadores e da educação sobre o trabalho possui um papel importante para ajudar a entender e ler criticamente a realidade, tanto a realidade capitalista, que embrutece e mutila vidas pelo trabalho, como o valor criativo e criador do trabalho. Pela educação, pode-se evidenciar que se pode produzir ciência e técnica que liberem o homem para tempo livre, de arte, de humanização, mas que, por sua apropriação privada, principalmente hoje, com a acumulação flexível capitalista, voltam-se contra os trabalhadores em forma de desemprego, de trabalho precário ou de superexploração.

Pela educação, pode-se afirmar um novo parâmetro para a sociedade, o *parâmetro humano* de Luiz Fernando Veríssimo, como a medida de todas as coisas. É necessário, também, afirmar o trabalho como valor de uso, princípio educativo e criador, mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades.

A perspectiva aqui sustentada pressupõe uma relação entre educação básica/profissional e mundo da produção mediata, ao invés de imediata. A luta é *“assegurar o direito à infância e adolescência não vinculadas ao ideário interesseiro do mercado de trabalho, mas afirmar uma concepção de educação básica pública, laica, gratuita e universal, centrada na idéia de direito subjetivo de cada ser humano. Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas da emancipação humana”*. (FRIGOTTO, 2002)

### 3.17 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Ao entendemos as políticas públicas como *constructo social e constructo de pesquisa*, concebemos a educação profissional como uma política pública específica, que se afirma como fator de inclusão social, de desenvolvimento

econômico, como geração de trabalho e distribuição de renda, devemos nortearmo-nos por uma concepção de educação como *construção social*, contrapondo-se àquelas que entendem a construção do conhecimento como processos individuais e pertencentes aos postos de trabalho.

Tal conceito envolve dimensões de natureza epistemológica, social e pedagógica. Epistemologicamente, trata-se de construção de conhecimento como trabalho social não somente técnico; a dimensão social e política realça as relações conflituosas, que são responsáveis pela produção e apropriação dos conhecimentos e, a dimensão pedagógica se refere a processos de construção, transmissão e acesso a conhecimentos por procedimentos formais e informais. Os trabalhadores precisam serem concebidos como sujeitos sociais que construíram a educação profissional que necessitam, mediados pelos educadores e a realidade.

### 3.18 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO DIREITO E POLÍTICA PÚBLICA

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) aponta a formação profissional e a qualificação humana como direito e condição indispensável para a garantia do trabalho decente para homens e mulheres. Define a Qualificação Social e Profissional como aquela que permite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas.

Portanto, o desafio das políticas públicas de educação profissional, qualificação e formação devem contribuir para promover a integração das políticas e para a articulação das ações de qualificação social e profissional do Brasil e, em conjunto com outras políticas e ações vinculadas com a educação, o emprego, o trabalho e geração de renda, promover, gradativamente, a universalização do direito dos trabalhadores à educação profissional.

A relação entre *trabalho, educação e desenvolvimento*, no âmbito das Políticas Públicas de Qualificação, pressupõe a promoção de atividades político-formativas calcadas em metodologias inovadoras, a partir de um pensamento emancipatório da inclusão social, tendo o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania; a

educação profissional como uma política de inclusão social e uma alavanca indispensável ao desenvolvimento popular e sustentável; a associação entre a participação social e a pesquisa como elementos articulados na construção dessa política e na melhoria da base de informação sobre a relação *trabalho-educação-desenvolvimento-cidadania*. Tudo isso possibilita a melhoria das condições de trabalho e qualidade social de vida da população, objetivos de uma política pública séria e conseqüente.

## CAPÍTULO IV

### Estratégias e instrumentos de gestão da EP

Da mesma forma que, o estabelecimento de formas democráticas que conduzam a uma efetiva gestão da educação profissional implica em tomar como ponto de partida a sua concepção e as suas finalidades no âmbito da Educação Nacional, há de que se elabore estratégias e instrumentos indutores de uma gestão democrática, representativa e legitimada junto à sociedade.

Tendo como ponto de partida e compreendendo a gestão estratégica como resultante da integração entre gestão pedagógica e gestão administrativa, a partir da compreensão que sua função é assegurar as condições necessárias à consecução das finalidades e objetivos da educação profissional, também há que considerar que no caso brasileiro há uma história que deve ser considerada, uma realidade geográfica-política-educacional que necessita ser respeitada e uma cultura de gestão da “coisa pública” a ser superada.

Especificamente a educação profissional, que no preferimos denominá-la de educação dos trabalhadores, desafia toda gestão e todo gestor a enfrentar desafios ainda mais complexos, seja pela herança do período colonial e imperial, onde o trabalho passou a ser “coisa de escravo”<sup>7</sup> ou da ‘repartição dos negros’, seja pelos 100 anos de escolas técnicas formais destinadas aos desvalidos da sorte, pobres, órfãos ou trabalhadores braçais e, principalmente, pela hegemonia de 63 anos do Sistema “S” à serviço da preparação de mão-de-obra com a finalidade de reprodução do capital.

E, ainda, entre as diversas lacunas existentes na reflexão sobre a relação trabalho e educação, principalmente na literatura brasileira, a da educação profissional é uma das mais latentes. Nossa história da educação e nossa ciência pedagógica pouco se voltaram para o artesanato, a manufatura e a indústria, caracterizando, segundo o mesmo historiador, uma “omissão” e um “espaço vazio”, deixando o trabalho manual em segundo plano e se

---

<sup>7</sup> CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino de Ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil Escravocrata* (Vol. 1). São Paulo: Editora Unesp, 2000.

preocupando, principalmente, com o *“ensino que se destina às elites políticas e ao trabalho intelectual”*<sup>8</sup>.

Frente a estes desafios como os expostos, entre outros, entende-se que uma administração com visão estratégica de curto, médio e longo prazos precisa enfrentar a estrutura fragmentada, centralizada e elitista da educação dos trabalhadores a partir de três grandes estratégias de gestão da política de educação profissional do Brasil: gestão unificada através de uma política pública de Estado; financiamento público e Centros Públicos de Educação e formação dos Trabalhadores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>9</sup> define como finalidade da educação básica, *“desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”*<sup>10</sup>. Esta última finalidade adquire uma certa peculiaridade no ensino médio, já que este visa à *“preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”*<sup>11</sup>, a serem desenvolvidas por um currículo que *destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania*<sup>12</sup>.

A consolidação dessas finalidades do ensino médio, como etapa final da educação básica, supera o modelo em vigor no Brasil desde 1971 (LDBEN 5.692/71), que previa dois percursos relativos à formação escolar em nível de 2º grau: uma formação de caráter propedêutico, destinada a preparar o educando para acesso a níveis superiores de ensino e uma formação de caráter técnico-profissional.

A possibilidade de o ensino médio preparar o educando para o exercício de profissões técnicas, porém, foi admitida pelo parágrafo 2º. do artigo 36 da lei, desde que assegurada a formação básica. Ao mesmo tempo, a educação profissional foi tratada em capítulo separado, nos artigos 39 a 41, como prática

---

<sup>8</sup> *Idem*

<sup>9</sup> BRASIL. Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>10</sup> *Idem*, artigo 22.

<sup>11</sup> *Idem*, artigo 35, inciso II.

<sup>12</sup> *Idem*, artigo 36, inciso I.

educativa a que todos os cidadãos podem ter acesso, devendo integrar-se às diferentes formas de educação, de trabalho, à ciência e à tecnologia.

É importante notar que a razão de ser do ensino médio esteve, ao longo de sua história, predominantemente centrada no mercado de trabalho, para que as pessoas viessem a ocupá-lo seja imediatamente após a conclusão do ensino médio, seja após a conclusão do ensino superior. Essas possibilidades determinavam o momento de ingresso no mercado de trabalho e a posição a ser ocupada na divisão social e técnica do trabalho. Enquanto vigorou o projeto nacional-desenvolvimentista e a certeza do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho era a principal finalidade da educação, tanto no ensino médio quanto no ensino superior.

Com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente frágil. Nesse contexto, se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a “vida”. Esta foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB. Sob um determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 90, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Um possível projeto de futuro não teria relação nenhuma com um projeto de nação ou de sociedade – categorias consideradas obsoletas frente à globalização e ao neoliberalismo – mas seria fundamentalmente, um projeto individual.

A proposta pedagógica apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio define que se deva tomar o mundo do trabalho e o exercício da cidadania como contextos relevantes do currículo. A forma como o trabalho é abordado, porém, traduz uma certa oscilação entre: trabalho como princípio e trabalho como contexto; trabalho como mediação e trabalho como fim; trabalho como práxis humana e trabalho como práxis produtiva.

A defesa por um ensino médio unitário tem o trabalho como princípio educativo, com base no que nos fala Saviani (1989). Este autor afirma que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos

diversos, mas articulados entre si: *Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico* (Saviani, 1989, pp. 1-2).

O conceito de politecnicidade ou de educação tecnológica<sup>13</sup> estaria no segundo nível de compreensão do trabalho como princípio educativo. Por esse sentido poder-se-ia encontrar a via de definição do lugar específico do ensino médio: a explicitação do modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva.

Deve-se ter claro, contudo, que o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Isso exige que se distinga criticamente o trabalho humano em si, por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros seres para a produção de sua própria existência – portanto, como categoria ontológica da práxis humana –, do trabalho assalariado, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, portanto como categoria econômica da práxis produtiva.

Do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subordinada à dimensão produtiva, pois, nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o ser humano é o objeto. Assim, assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, como diz Frigotto (1989), *implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação*

---

<sup>13</sup> As leituras sobre o princípio educativo em Gramsci levaram à construção dessas duas categorias como sinônimos. A categoria educação tecnológica, na perspectiva do pensador italiano, é própria da educação que toma a tecnologia como produto do trabalho humano que transforma a natureza com vistas em objetivos coletivos. A educação tecnológica refere-se à conexão entre ensino e trabalho como base para o trabalho produtivo que exclui toda oposição entre cultura e profissão.



*situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que, é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (Frigotto, 1989, p.8).*

Entretanto, a apropriação desse princípio sob a ótica do capital é expressa mais claramente no Parecer 15/98, quando a função da preparação básica para o trabalho é também justificada pelo fato de, “nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável [supor] desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho”<sup>14</sup>. A partir disso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o trabalho como contexto passa a predominar em detrimento da idéia de princípio.

A concepção do trabalho sob essa ótica nos dá a medida da concepção correlata de cidadania: diante da instabilidade social contemporânea, a cidadania não é resgatada como valor universal, mas como a cidadania possível, conquistada de acordo com o alcance dos próprios projetos individuais e segundo os valores que permitam uma sociabilidade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos.

Na perspectiva do trabalho a compreensão do trabalho possui um duplo sentido:

- a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;
- b) histórico, que no sistema capitalista transforma-se em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo.

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo no ensino médio à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção

---

<sup>14</sup> CNE.CEB. Parecer nº 15/98. Disponível em [www.mec/cne.gov.br](http://www.mec/cne.gov.br) (p. 22).

científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio.

Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organiza a base unitária do ensino médio, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, essas entendidas como uma forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui configura-se também como contexto.

A essa concepção de trabalho associa-se a concepção de ciência: conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

#### 4.1 ÓRGÃOS DE GESTÃO DA EP

No país já coexistem várias estruturas, tanto no campo da educação como no campo do trabalho, que representam e organizam discussões sobre a Educação Profissional e a Política de qualificação e Formação nacional. Na educação destacamos além da SETEC, Secretaria do MEC responsável pela condução da política de educação técnica e tecnológica, o Fórum de Educação Profissional, entidades representativas das escolas e profissionais que atuam nesta modalidade de ensino e, no âmbito dos estados da federação, órgãos gestores estaduais.

Na esfera do trabalho, no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (TEM), além da Secretaria de Formação e Qualificação Profissional, existe o CODEFAT (Conselho Deliberativo do Fundo do Amparo do Trabalhador), CET (Conselhos Estaduais do Trabalho), CEE (Comissão Estadual do Emprego) e CME (Comissão Municipal de Emprego).

O Fórum das Estatais e o Fórum do Sistema “S” são espaços onde governo, setor produtivo empresarial e trabalhadores pensam estratégias de educação para os trabalhadores. Em todos estes espaços e instâncias a educação e formação profissional são objetos de discussão, reflexão, consulta, deliberação e de encaminhamentos diversos.

Uma possibilidade de unificação destes espaços e instâncias pode efetivar-se mediante uma estrutura nacional que represente todos setores e órgãos, tanto no âmbito nacional, como estadual e regional. Nesta perspectiva, uma alternativa de gestão da educação dos trabalhadores envolve: Conselho Geral de educação e Formação Profissional de caráter nacional; manutenção do Fórum Nacional de Educação Profissional; fomento de Fóruns Estaduais de Educação e Formação Profissional; Consórcios Municipais Regionais e uma Câmara de Educação Profissional no Conselho Nacional de Educação (CNE).

Todos os órgãos e fóruns que serão propostos na seqüência devem na sua estruturação, concepção e compromisso sócio-político garantir a *gestão democrática e paritária, transparência e compromisso público, educação profissional e formação com bem públicos, articulação interinstitucional e política, engajamento comunitário e fomento do desenvolvimento regional e local.*

#### **4.1.1 Conselho Geral de Educação e Formação Profissional**

A criação de um Conselho Geral de Educação e Formação Profissional por ato da Presidência da República, circunscrito no âmbito aos Ministérios da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego, como órgãos consultivos, de participação institucional e assessoramento do Estado e do governo em assuntos relativos a Educação e Formação Profissional, Ocupação Profissional e Certificação profissional constitui-se numa alternativa e estratégia de

unificação das políticas, programas, ações, redes, sistemas e iniciativas nesta área.

O Conselho Geral de Educação e Formação Profissional deve ser considerado como órgão de Estado, da Sociedade e de governo, legitimado socialmente e reconhecido politicamente, não devendo substituir nem suprimir as instâncias e conselhos existentes mas, ao contrário, um fortalecedor e aglutinador de todos os órgãos e políticas da educação dos trabalhadores na perspectiva do interesse nacional e republicano.

As competências do Conselho Geral, entre outras, podem ser: construir com o governo e a sociedade uma política de educação, formação e certificação profissional; assessor o estado e o governo em assuntos sobre formação profissional; pronunciar-se e emitir sugestões aos Ministérios da educação e do trabalho sobre educação e formação profissional; propor ações em relação a qualificação dos trabalhadores; articular as propostas, políticas e programas existentes na esfera da educação e qualificação profissional; propor ações que melhorem a qualificação da força de trabalho; etc.

A composição do Conselho Geral deve garantir a representação paritária entre os quatro segmentos que possuem relação e interesse direto com a política de educação e qualificação profissional: trabalhadores, empresários, governo e instituições (escolas, centros,...) que atuam na formação técnica e tecnológica:

Este Conselho Geral deverá construir seu regimento, constituir uma Diretoria que o coordene, uma secretária que registre suas discussões e deliberações e reúna-se periodicamente para cumprir suas atribuições e competências.

A coordenação ou presidência do Conselho Geral será exercida ou pelo Ministério da Educação ou do Ministério do Trabalho e Emprego, de forma alternada. Já a Secretária Geral será exercida ora pelos representantes dos Empresários, ora dos trabalhadores e ora pelas Instituições de EPT que estiverem representadas.

Deve-se garantir que o Conselho Geral articule-se com outros órgãos e instâncias de natureza similar, como o CODEFAT, evitando sobreposições e ingerências desnecessárias, porém, por sua vez, estas instâncias precisam incorporar em suas decisões as propostas do Conselho Geral.

#### **4.1.2. Fórum Nacional de Educação Profissional**

Em dezembro de 2002 foi instituído o Fórum de Educação Profissional. Esta experiência deve ser mantida, aperfeiçoada e seu funcionamento precisa ser regular, ou seja, possuir uma periodicidade de reuniões e agenda definida.

Ao fórum cabe desdobrar e ampliar a representação e discussão das propostas e sugestões que emanem do Conselho Geral, garantindo uma efetiva participação dos Estados, das Entidades Nacionais representativas da área e das instituições de educação profissional. Enquanto o Conselho Geral é uma instância de representação política formal, o fórum de EPT deve ser um espaço político plural, ampliado e democrático, formulador de reflexões e propostas num sentido mais amplo e diversificado.

#### **4.1.3. Fóruns Estaduais de Educação Profissional**

Os estados brasileiros deverão ser instigados a constituírem e formarem, no mínimo, dois espaços de formulação e gestão de políticas de educação profissional e tecnológica: o Fórum Estadual de EPT e o Órgão Gestor de EPT.

A implementação de uma política pública nacional e estadual exige que os estados também assumam a responsabilidade por criarem Fóruns Estaduais de Educação Profissional, enquanto espaços políticos, de acordo com cada realidade regional, incorporando todos os segmentos sociais e produtivos para criar e formular políticas específicas de EPT.

Este espaço de formulação e elaboração social da política de EPT exige um órgão responsável, com autonomia política, administrativa, técnica e financeira, coordenador do processo e gestor dos programas e ações estabelecidas no âmbito dos estados. Estes órgãos gestores devem integrar a estrutura administrativa pública de cada ente federado, integrado com os demais órgãos e políticas regionais, com dotação orçamentária específica.

#### **4.1.4. Consórcios Municipais de Educação e Formação Profissional**

No Brasil, entre os mais de 5 mil municípios, temos centenas que ofertam e possuem interesse direto com a EPT e a formação/qualificação do conjunto da PEA. Seria inócuo e imprudente incentivar que todos formem Fóruns Municipais de EPT, mas é muito importante que se organizem regionalmente de acordo com os projetos de desenvolvimento regional e de acordo com as demandas locais.

Há inúmeras cadeias produtivas, arranjos produtivos (APLs) e sistemas locais de produção (SLPs) que demandam educação e formação profissional específica, geralmente situadas numa região que envolve vários municípios próximos ou regiões. Estas demandas podem ser organizadas e discutidas em “Consórcios de Municípios” demandantes de formação profissional, articulados e integrados nas políticas e fóruns estaduais de EPT.

#### **4.1.5. Câmara de Educação e Formação Profissional do CNE**

O Conselho Nacional de Educação (CNE) está dividido em Câmara de Educação Básica (CEB), Câmara de Educação Superior (CES) e Conselho Pleno (CP) onde se discute e normatiza-se todos os níveis e modalidades de educação no país.

Dada a especificidade da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, aí incluída a Educação do Campo e a educação Agrícola/Agropecuária propriamente dita, cabe o estudo e a instituição de uma terceira Câmara de Educação Profissional e Tecnológica (CEPT), com representantes do governo, entidades nacionais e das Câmaras de Educação Básica e Superior que priorize a análise, estudo, discussão e normatização da EPT.

Há demanda elevada e exigência de entendimento, domínio, estudo e especialização suficientes relativos a EPT que justifique uma Câmara própria de Educação Profissional e Tecnológica dentro do CNE.

## 4.2 FINANCIAMENTO DA EP

O financiamento da educação como campo de estudo é indispensável para uma boa gestão das redes de ensino, razão pela qual é área de investigação bastante recente. Nos países centrais, nos anos de 1960, desenvolveu-se a disciplina de Economia da Educação abordando as produções sobre o financiamento<sup>15</sup>. “A consolidação das pesquisas sobre financiamento da educação, na literatura internacional, data dessa década e da seguinte” (VELLOSO, 2001, pg. 63) e, no Brasil, as investigações aumentam a partir de 1980 e 1990.

Os estudos brasileiros estão concentrados em questões do financiamento do ensino fundamental, ensino superior e, alguns poucos, sobre a educação básica. Enquanto na literatura internacional, o financiamento é abordado pela ótica das fontes de recursos, das receitas ou da captação quanto pela perspectiva da destinação (alocação) das verbas ou da aplicação dos gastos, no Brasil, devido à vinculação constitucional dos recursos vigentes, predominam investigações sobre o ensino público, privatização do ensino, privatização do ensino através do financiamento, FUNDEF, o papel das Agências internacionais de financiamento<sup>16</sup> e, o tema da manutenção e desenvolvimento de ensino. A educação profissional é quase ausente nas investigações, exceção para recentes dissertações e teses em torno da rede pública federal e programas governamentais<sup>17</sup>.

A partir deste contexto situamos os principais desafios históricos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) neste país, entre os quais

---

<sup>15</sup> O financiamento do ensino passou a ter identidade própria a partir dos trabalhos de Schultz (*The economic value of education*, Theodore W. Schultz), Becker e Benson (*A economia da educação pública*) nos anos 60 a partir de uma perspectiva liberal abordando os problemas da educação em termos financeiros e econômicos.

<sup>16</sup> As agências financeiras internacionais, como BIRD, BID e UNESCO passaram a ter destacados papéis na formulação da agenda de estudos e das políticas de financiamento nas últimas décadas. Tanto os estudos como as políticas acordadas nos empréstimos estavam voltadas para a denominada “recuperação de custos” ou cobrança de anuidades e para medidas similares, como a privatização dos serviços educacionais.

<sup>17</sup> Ver: - CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. *A Qualificação Profissional Entre Fios Invisíveis: uma análise crítica do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR*. PUC/SP, Tese de Doutorado, 2003, 288 p.

- SOUZA, Antonia de Abreu. Financiamento da educação profissional brasileira: mudanças pós-1990. Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFCE, Fortaleza, 2004.

destacamos três de caráter estrutural: a que finalidade tem servido a EPT? A dualidade social e educacional e a natureza de seu financiamento. Falar em *desafios* significa levar em consideração a materialidade histórica da oferta da educação profissional e *apostar* na possibilidade e potencialidade de fazer diferente, aprendendo com os equívocos praticados e superando-os com propostas e políticas impregnadas de novos sentidos, concepções, prioridades e estratégias de Estado.

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

A dualidade da sociedade brasileira resultou, segundo palavras do educador Anísio Teixeira, num fato dominante na educação brasileira, “*a expansão e fusão gradual de dois sistemas escolares, que serviram ao país em seu dualismo orgânico de duas sociedades, primeiro de senhores e escravos, depois de senhores e povo, e que iriam se integrar progressivamente na sociedade de classe média em processo*” (1999, p. 120). Refletiu-se na educação esse dualismo substancial, com a manutenção, desde a independência, de dois sistemas escolares: “*um destinado para a elite, compreendendo a escola secundária e as escolas superiores, mantido sempre sob o controle do governo central,...e outro, destinado ao povo e, na realidade, à classe média emergente, compreendendo escolas primárias e escolas vocacionais, sob o controle, desde 1834, dos governos provinciais e locais*” (TEIXEIRA, 1999, p. 120)<sup>18</sup>.

Quanto essa *Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: “Educação Profissional como estratégia de desenvolvimento e a*

---

<sup>18</sup> Sobre ainda o tema da dualidade estrutural Kuenzer afirma que a mesma “tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou é má-fé” (2002, p. 35).



*inclusão social*” pauta a questão do *financiamento* como um dos seus eixos centrais ela indica o valor que tal reflexão ocupa no debate. Abordar a sustentabilidade financeira da educação profissional na perspectiva de uma “*estratégia de desenvolvimento e de inclusão social*” está-se enfrentando os três desafios colocados inicialmente, pois a *finalidade* está reposicionada (educação profissional como estratégia de desenvolvimento) e uma nova concepção está sendo indicada (educação profissional como fator de inclusão social).

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

A história da legislação da educação brasileira, que desde a Constituição de 1934, têm vinculado e previsto recursos para o financiamento da educação nacional, como, também, o fez a CF de 1988 ao fixar 18% da arrecadação de impostos por parte da União e, 25% nos Estados, Distrito Federal e Municípios destinados à Educação, *deixou a Educação Profissional sem garantias explícitas e legais de recursos*<sup>19</sup>, pois a menções existentes restringem-se ao Ensino Fundamental, Médio e Superior.

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

Os fundos públicos, o financiamento e o orçamento da educação são reveladores das prioridades que o capital induz o Estado a implementar e permitem refletirmos sobre a natureza, a finalidade e as prioridades

---

<sup>19</sup> A Educação Profissional (EP) concebida como parte da Educação Básica têm previsão de recursos, porém, toda a política do governo FHC e, de alguma forma ainda hoje, a EPT é coordenada de forma separada da educação básica, principalmente do ensino médio. Mesmo que legalmente a EP esteja contemplada dentro da Educação Básica, de fato está a margem dessa e de seu financiamento.

estabelecidas pelos agentes de implementação de políticas e programas sociais e educativos. “*O financiamento é uma questão crucial no quadro das mudanças de relações entre Estado e as instituições educacionais, especialmente as públicas. As novas formas de financiamento apresentam algumas características específicas e tão importantes que acabam dando o tom aos conteúdos das reformas*” (DIAS SOBRINHO, 2002, pg. 172).

#### **4.2.1 O Financiamento na Conferência Nacional**

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

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

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

Tratando-se de financiamento da educação, o primeiro debate a ser enfrentado é que o “*Brasil precisa sair do atual patamar de gastos públicos com*

*manutenção e desenvolvimento do ensino, na ordem de 4.3% do PIB, para um patamar de, no mínimo, 8% do PIB no ensino público nos próximos dez anos*” (Carta de Brasília, 2003). Outra dimensão a ser considerada é a relação do montante de recursos destinados para pagamento da dívida pública (interna como externa) com vistas a renegociação e reconversão, mesmo parcial, para o investimento na área educacional<sup>20</sup>. Os investimentos em Ciência e Tecnologia (C&T) precisam ser ampliados, o analfabetismo precisa ser superado e o direito dos trabalhadores de qualificação precisa ser garantido.

Na gestão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil temos um modelo de financiamento baseado no *financiamento público estatal* (oferta das redes federal, estaduais e, em alguns municípios); *financiamento particular: pagamento de mensalidades* (58,2% dos alunos estão em escolas privadas) e *financiamento Sistema S*<sup>21</sup> (receita compulsória em média 5 bilhões ano). Enquanto a capacidade do MEC se restringe a financiar a manutenção e o desenvolvimento da rede federal, proliferam na maioria dos Ministérios um conjunto de programas, projetos e atividades de formação e qualificação profissional geralmente desarticulados e fragmentados.

Esta realidade do financiamento da educação profissional no Brasil exige maiores estudos e investigações em torno do modelo, das formas e das fontes de financiamento; requer um novo modelo de gestão integrado e articulado entre as dimensões administrativas, política e pedagógica; implica uma oferta pública, no mínimo, superior a oferta privada visto que os destinatários são jovens e trabalhadores que não possuem condições de financiamento; exige maior articulação e transparência de todos os recursos aplicados em a educação profissional no Brasil e correção das distorções; e, pressupõe uma Política Pública de Estado que coordene efetivamente a educação e formação tecnológica no Brasil, com recursos sistemáticos e permanentes.

---

<sup>20</sup> O FUNDEF possui 28 bilhões. de reais. O FUNDEB prevê recursos de 32 bilhões. Nossa dívida em 2005 era de 545 bilhões. Com 180 bilhões viabilizamos uma educação de boa qualidade para todos.

<sup>21</sup> O Sistema “S” é formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social de Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem (setor) Transporte (SENAT); Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR); Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

#### 4.2.2. Manutenção e Expansão

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

Esta co-responsabilidade entre os poderes pelos diversos níveis de ensino prevê dois tipos de financiamento<sup>22</sup> da política educacional: financiamento protegido e financiamento flexível. A denominação “financiamento público protegido diz respeito à parcela das receitas públicas (impostos e contribuições sociais) arrecada pelas três esferas de governo e corresponde a um percentual mínimo vinculado pela Constituição à área, ou seja, equivale à parcela mínima do financiamento público assegurado para a educação” (CASTRO & SADECK, 2003, p. 10).

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

- União vincula à educação, já descontados os 20% da Desvinculação das Receitas da União (DRU), 18% dos recursos oriundos da receita de impostos federais a ela destinados (CF, art. 212);
- Estados vinculam à educação 25% das receitas de impostos que arrecadam, como também os que lhes são transferidos de acordo com o artigo 212 da CF;
- Municípios vinculam 25% das receitas resultantes de impostos, incluindo as transferências;

---

<sup>22</sup> Cabe ressaltar que o financiamento do gasto público está diretamente vinculado à situação macroeconômica do país. A arrecadação tributária depende do crescimento da econômica, das taxas básicas de juros, das taxas de câmbio, da balança comercial, dos índices de inflação e tantos outros fatores.

- Contribuição social do salário-educação (quotas estadual, municipal e federal)<sup>23</sup>;

O Sistema “S”, que é formado pelo SENAI, SSESI, SEMAC, SESC, SENAR, SEBRAE, SEST, SENAT, SESCOOP sendo que o mais antigo deles é o Senai que foi criado decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, também possui uma legislação própria que protege sua receita. A arrecadação principal das entidades que compõe este sistema é proveniente de “repasses a terceiros” do Ministério da Previdência e Ação Social que somam, em média, 4 a 5 bilhões por ano, além das receitas próprias geradas através da prestação de serviços na estrutura implementada em todo o território nacional.

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

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

Nos últimos 12 anos, a única fonte de financiamento da expansão da educação profissional, no âmbito do MEC, foi o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), voltado para financiar infra-estrutura, construção e reformas de prédios, laboratórios, capacitação de profissionais da Educação Profissional e Tecnológica e consultorias. Este programa está na sua fase final de execução e prestação de contas. Processos e estudos

---

<sup>23</sup> A LDB de 1996, artigo 68, item III, manteve a existência do salário-educação e, a lei nº 9.424/96, em seu artigo 15, reafirmou a alíquota de 2,5% sobre a folha de pagamentos dos empregados.

avaliativos estão em curso, porém é possível afirmar que além de insuficiente, caracterizou-se por um processo de gestão burocrática e fragmentada por projetos para unidades específicas de ensino nas redes federal, estaduais e comunitária, com resultados questionáveis.

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

#### **4.2.3. Contradições: Programas ao invés de Política**

“Se nós ainda não estamos na liquidação brutal da forma escolar como tal, nós assistimos seguramente a uma mutação da instituição escolar que se pode associar a três tendências: uma desinstitucionalização, uma desvalorização e uma desintegração” (LAVAL, 2004, XVIII)<sup>24</sup>.

Ausência de uma política pública de Estado, seja para a educação básica, seja para a educação profissional, é um dado histórico real. Portanto, construir com toda a sociedade, uma proposta de *política pública de educação profissional e tecnológica*, embasada numa concepção de mundo, homem e sociedade enquanto sujeitos e não como objetos do mercado capitalista e voltada para um projeto de nação soberana e independente é desafio que não pode ser postergado. Para tanto, se faz necessário sustentar uma proposta de educação profissional como uma política pública, integrada no sistema nacional de educação em articulação com a educação básica e a educação superior.

---

<sup>24</sup> LAVAL, CHRISTIAN, no livro *A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*, editado pela editora Planta, aborda com enorme propriedade o “envolvimento da escola no novo capitalismo, a introdução das lógicas de mercado no campo educativo, as novas formas e poder gerencial dentro da escola”.

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

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

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

O historiador Luiz Antonio Cunha caracterizou a política educacional brasileira como “Política do ZIG-ZAG”, onde trocando governo, Ministro da Educação ou mesmo Secretários de Educação é suficiente para novas propostas sejam implementadas em detrimento das que estavam sendo praticadas. Ou seja, temos no Brasil políticas de governo e não de Estado, restringindo-se ao exercício do poder e não ações para curto, médio e longo prazo. Nossas elites dirigentes nunca conseguiram pensar o Brasil nem a educação para o futuro. Esta realidade demonstra que, ou falta projeto ou o projeto é não tê-lo.

A comprovação é a fragmentação das iniciativas governamentais em inúmeros Programas e Projetos que pautam, na última década, a educação profissional:

- PLANFOR: Plano Nacional de qualificação do Trabalhador (1995-1998/1999-2002): (Serviço Civil Voluntário (FHC) e Juventude Cidadã (Lula);
- PROEP: Programa de Expansão da Educação Profissional;
- PRONERA: Programa nacional de Educação na Reforma Agrária
- PNQ: Programa nacional de Qualificação (2003-2007)
- PNPE: Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Programa
- PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade Educ. de Jovens e Adultos;
- PROJOVEM: (MP 238/05) – Ligado Secretária Geral da Presidência da República: (Consórcios Sociais da Juventude; Empreendedorismo Juvenil, Soldado Cidadão);
- Escola de Fábrica (MEC);
- PRONATEC
- PRONACAMPO

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

Unificação da educação profissional e das ações de qualificação profissional é necessário. Nossa trajetória histórica e nossa cultura estatal desenvolveram um modelo e uma lógica *imediatista, fragmentária, pulverizada, privada e onerosa à sociedade e aos cofres públicos*. Imediatista, porque pensa somente a curto prazo, sem alterar as condições de escolarização da força produtiva; fragmentária, porque temos várias redes, sistemas e programas desarticulados, concorrentes e sobrepostos; pulverizada, porque está em todos os espaços e se move conforme a mobilidade social e a lógica do mercado; privada, porque serve mais aos interesses particulares de empresas, grupos ou mesmo categorias, sem pensar no conjunto da população, e onerosa, porque se gasta muito e se resolve pouco, ou seja, a cada ano se reinveste em



processos já atingidos em anos anteriores, ou mesmo em projetos cujos resultados têm ficado muito aquém do esperado.

Pensa-se que, a exemplo de vários processos de *unificação*<sup>25</sup> desenvolvidos nas últimas décadas, mas, de modo especial, a unificação das ações e políticas sociais recentemente propostas pelo atual Governo Federal, seja de se pensar a idéia de *unificar todas as fontes, fundos, programas, ações e políticas de educação e qualificação profissional* sob uma única estratégia e política nacional. Esta política estaria dirigida a todos os segmentos, canalizando os recursos para um grande fundo, gerido pelo Governo, empresários e trabalhadores, mediante um planejamento e um processo de priorização de investimentos que atendam as necessidades emergenciais, criando as condições para um salto de qualidade na educação e escolarização do conjunto da população economicamente ativa.

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

Concomitantemente à uma discussão de unificação é necessário que seja realizada uma avaliação, em âmbito nacional, por universidades e entidades, da efetividade dos programas e das políticas de qualificação básica e/ou formação inicial através de cursos rápidos e de curta duração. Como nação devemos nos perguntar se as estratégias de qualificação desenvolvidas pelo Sistema S, pelo PPLANFOR, pelo PNQ, pelas Escolas e Centros Tecnológicos e por todas as instituições formadoras estão conseguindo complementar a educação básica ou se apenas constituem-se programas emergenciais, governamentais e de eficácia passageira.

---

<sup>25</sup> Com processos de unificação queremos indicar a importância de processos intersetoriais e intergovernamentais para uma consecução de política de educação profissional nacional, onde todos os entes federados e as redes e instituições de EPT possam interagir entre si e em parcerias.

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

#### 4.3 SISTEMA “S”: COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA

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

Em seus 60 anos de estruturação, com recursos fixos e permanentes, construiu uma infra-estrutura humana e tecnológica de alta qualidade em todo o território nacional. Sua relevância e qualidade são inquestionáveis; sua contribuição na qualificação profissional e suas ações na área social contribuíram com o desenvolvimento de nossa nação e muito ainda deve ser feito pela educação básica em prol dos trabalhadores deste país.

A literatura brasileira sobre a relação trabalho-educação-qualificação tem demonstrado que uma educação profissional de qualidade, responsável e sustentável, requer uma base de educação geral e de formação humana

integral. Torna-se difícil complementar com a profissionalização o que está fragilizada: a educação básica. A maioria dos trabalhadores brasileiros não possuem o ensino fundamental completo, apenas 40% dos jovens estão cursando o Ensino Médio e o trabalhador brasileiro possui uma das menores taxas de escolaridade do mundo: 4 anos em média.

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

O Sistema S precisa rever seu planejamento estratégico na perspectiva de “Unidades de Negócios”, expansão para o nível do ensino superior e para a pós-graduação de caráter privado e elitizado, para uma outra prioridade e perspectiva de compromisso com a escola pública de nível básico (educação básica), republicana, laica de qualidade social e tecnicamente competente. A participação do Sistema “S” em torno de uma estratégia de universalização da educação básica e ampliação da educação profissional de nível técnico é o mínimo que o mesmo precisa retribuir a sociedade brasileira que contribuiu por mais de 60 anos com recursos do conjunto da sociedade (públicos) que, mediante uma gestão privada, constituíram um patrimônio cultural, tecnológico e humano que o país não pode prescindir.

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

## CAPÍTULO V

### Síntese Provisória

Nesta perspectiva de gestão da EP, cabe-nos propor uma profundo reflexão sobre algumas condições e compromissos mínimos que precisamos refletir coletivamente nesta oportunidade.

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

Uma segunda condição para ampliar a capacidade de financiamento da EPT é que o Brasil aumente seus gastos com a educação, superando seu patamar histórico de 4,3% do PIB para, no mínimo, 10%, enquanto condição indispensável para o aumento efetivo de recursos para o conjunto da educação nacional. Deve-se agregar a este compromisso do país a negociação e reconversão de parcela da dívida (interna e externa) em prol de investimentos no setor educacional, uma das formas estruturais de superação de nossa vulnerabilidade social, cultural e econômica.

A terceira medida que propomos é a realização de uma avaliação da efetividade dos diversos programas existentes na EPT e verificar porque este modelo, que completa um século no Brasil, não alterou estruturalmente a elevação da escolaridade e qualidade do conjunto da força de trabalho. Deve o país continuar investindo seus recursos em programas de qualificação de curta duração? Este modelo de qualificação e educação profissional que resultados reais propicia na relação “qualidade educacional” X recursos investidos?

Qualificar e mudar o modelo de gestão da EPT é a quarta sugestão. Há problemas já apontados pelos diversos órgãos fiscalizadores e pela sociedade

quanto a ineficácia de vários programas e políticas de EPT, desvio e má aplicação de recursos em alguns programas e, a priorização de investimentos em segmentos privados em detrimento do investimento da oferta e estrutura pública. A gestão e os respectivos recursos da EPT, de natureza pública (programas públicos, sistema S, PROEP, ...) devem adotar o princípio constitucional da gestão democrática, transparência, publicidade e controle social.

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

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

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

O posicionamento, da sociedade, em prol da aprovação da PEC e do PL do FUNDEP é uma necessidade política que deve desdobrar-se em uma mobilização e luta pela sua efetivação. Estes recursos são importantíssimos para o futuro da EPT. Por outro lado, precisa-se ter clareza que somente o fundo não é suficiente em si, devendo a SETEC, buscar, junto ao tesouro nacional, ampliar seus recursos orçamentários imediatamente. Ainda se faz necessário que: União amplie sua participação no FUNDEB e no FUNDEP; que os Estados e Municípios discutam seus fundos próprios; que outros fundos, como o FUST, FAT, FNDE, entre outros, participem no financiamento de educação profissional de alguma forma e, que o Sistema S, também dê sua contribuição com o FUNDEP.

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

Entendemos que a educação profissional é uma modalidade que, por excelência, viabiliza o exercício da cidadania, municia os cidadãos de recursos para inserir-se e para progredir no trabalho, contribui ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, principalmente, ao enfatizar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Além desta dimensão formativa de pessoas na condição de cidadãos e de trabalhadores inseridos socialmente, a educação profissional é, sem dúvida, uma estratégia nacional e de Estado, diretamente relacionada com o desenvolvimento das forças produtivas, da diminuição da vulnerabilidade científica e tecnológica e, primordialmente, com a retomada do desenvolvimento econômico, social, cultural, político e educacional. Neste sentido, a educação profissional é decisiva para formar uma sociedade cidadã, uma nação autônoma e um Estado soberano.

## REFERÊNCIAS

Anais do 2º Encontro Estadual das Escolas Técnicas: *Educação Profissional: Desenvolvimento sustentável, Trabalho e Cidadania*. Porto Alegre/RS: Brasil, Vol. 01, 2001, Ano 1, Edição Especial.

Anais do Seminário *EDUCAÇÃO PROFISISONAL: “Concepções, experiências, Problemas e Propostas”*, PROEP/SEMTEC/MEC, Governo Federal, Brasília: 2003.

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

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como política pública*. Campinas/SP: Autores Associados, 2ª edição ampliada, 2001.

BALANÇO da Educação Profissional. SUEPRO-RS, Porto Alegre: Novembro/2002.

BELLUZO, Luiz Gonzaga de Mello. *Educação, “empregabilidade” e cidadania*. Valor, 1º Caderno, 16/18 de fevereiro de 2001.

BENJAMIN, César ...[et. Al.]. *Opção Brasileira*, Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CASTRO, Jorge Abrahão de, SADECK, Francisco. Financiamento do Gasto em Educação das três esferas de governo em 200. Brasília, 2003 (IPEA, textos para discussão nº 955).

CHAUÍ, Marilena. *A Universidade Operacional*. São Paulo: Folha de São Paulo, 09/05/1999, Caderno Mais.

CHAUÍ, Marilena. *Ideologia neoliberal e universidade. Os sentidos da democracia – políticas do dissenso e hegemonia global*. Organizadores: Francisco Oliveira e Célia Paoli. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *A disputa simbólica*. São Paulo: Folha de São Paulo, 18.02.2004, p. 03.

CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino de Ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil Escravocrata* (Vol. 1). São Paulo: Editora Unesp, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. *O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização* (Vol. 2). São Paulo: Editora Unesp, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. *O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo* (Vol. 3). São Paulo: Editora Unesp, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. ZIBAS, Dagmar e outros (orgs.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Editora Plano, 2002.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição*. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2000.

DAGNINO, R. Enfoque sobre a relação ciência, tecnologia e sociedade: neutralidade e determinação. OEI – Programação-CTS+I-Sala de Lectura. Disponível em: <<http://www.observatorio.unesco.org.br>. Acesso em: março de 2005.

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

FIDALGO, Fernando & MACHADO, Lucília. *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de estudos sobre Trabalho e Educação da UFMG, 2000.

FIORI, José Luiz. *O nome dos bois*. Instituto da Cidadania. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. “A experiência do trabalho e a educação básica”. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-28, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A dupla face do trabalho: criação e/ou destruição da vida*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CASALI, Alípio e outros (Orgs). *Empregabilidade e Educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: Educ Editora da PUC/SP, 1997.

FURTADO, Celso. *O Capitalismo global*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

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

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRZYBOWSKI, Cândido. et alii. *Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural*. Revista Contexto & Educação. Ijuí: 1(4): 47-59, out./dez. 1986.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1ª edição, 1976.

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



KUENZER, Acácia. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000

KUENZER, Acácia. **A Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985. p. 52.

KUENZER, Acácia. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, n.1, jan./abr., 2003, p. 17-27

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1988. p. 138.

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

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universidade LTDA, 1986.

MARX, Karl; ENGELS. **A ideologia alemã**. Lisboa: Martins Fontes, 1976.

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

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

MÉSZÁROS, István. *Para Além do Capital*. São Paulo e Campinas: Boitempo Editora e Editora UNICAMP, 2002.

OFFE, Claus. *Trabalho & Sociedade. Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho*. V. II. Perspectivas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor*. Petrópolis: Vozes. 2000. PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas*. Porto Alegre: Editorial Tomo, 2001. p. 99.

PANIZZI, Wraña Maria (org<sup>a</sup>). *Universidade: um lugar fora do poder*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2002.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o Poder, o Socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

POULANTZAS, Nicos. *Poder Político e Classes Sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

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

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das Competências*. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. *O Projeto unitário do ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura*. FRIGOTTO & CIAVATA (orgs) *Ensino Médio: ciência, cultura e Trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

RELATÓRIO do Governo Olívio Dutra: *O que mudou no RS?*, Porto Alegre: dezembro/2002.

RELATÓRIO do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), Brasília: MEC/PROEP, dezembro/2002;

SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 3. Brasília, 2003. Concepções, experiências, problemas e propostas. Anais.... Brasília: MEC/SEMTEC, 2003.

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

UNICEF. *Adolescência: Escolaridade, profissionalização e renda: propostas de políticas públicas para adolescentes de baixa escolaridade e baixa renda*. Brasília: 2002.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. p. 117.

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

---

i BRASIL. Decreto-lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

ii Id. Ibid. Art. 39.

iii Id. Ibid. Art. 40.

iv Id. Ibid. Art. 8, parágrafo único.

v Id. Ibid.

vi SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 3. ed. Concepções, experiências, problemas propostas. Anais...Brasília: MEC/SEMTEC, 2003.

vii

viii