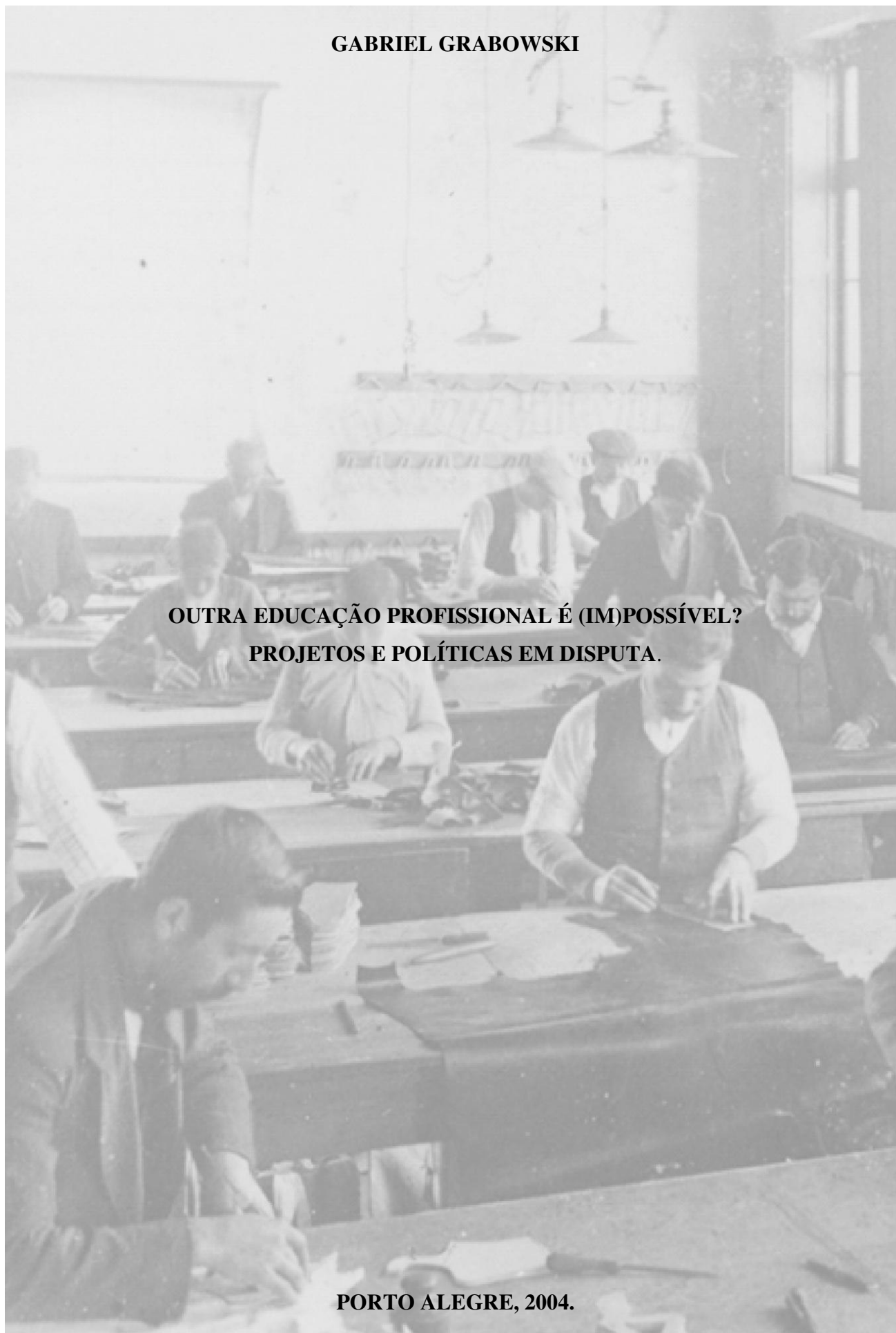


GABRIEL GRABOWSKI

**OUTRA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL É (IM)POSSÍVEL?
PROJETOS E POLÍTICAS EM DISPUTA.**

PORTO ALEGRE, 2004.



GABRIEL GRABOWSKI

**OUTRA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL É (IM)POSSÍVEL?
PROJETOS E POLÍTICAS EM DISPUTA.**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO apresentada à
Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de
MESTRE EM EDUCAÇÃO.**

Professora Orientadora: Dr^a Marlene Ribeiro

Porto Alegre, Setembro de 2004.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

G728o Grabowski, Gabriel

Outra educação profissional é (im)possível ? : projetos e política em disputa / Gabriel Grabowski. Porto Alegre : UFRGS, 2004.

f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2004. Ribeiro, Marlene, orient.

1. Educação profissional – Política educacional – Políticas públicas – Rio Grande do Sul. 2. Ensino profissionalizante – Ensino técnico - Formação profissional. I. Ribeiro, Marlene, orient.

CDU – 377(816.5)

Agradecimento

*Para minha orientadora, Dr^a Marlene
Ribeiro, tanto pelo rigor acadêmico e
aprendizado, como pelo carinho de mãe e
sensibilidade humana.*

Agradecimento

*Agradeço também aos gestores
Martim Barbosa, Zeli Ambrós, Paulo
Presser, Carmen Andrade, Oswaldo Silva,
Evandro Cardoso e Elizabeth Silveira
pelos depoimentos e colaboração.*

Dedicação

*Para Clarice e Leonardo, pelo apoio,
compreensão e razão de todo o esforço.*

“A formação profissional é, na ótica dos trabalhadores, parte de um projeto educativo global e emancipador ...é patrimônio social e como tal deve estar sob o controle 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”. (CUT-CGT-FS, 1996)

“A formação profissional deve levar em conta a complexificação da organização da produção e, principalmente, a interconexão de mercados seja a nível nacional, intersetorial, ou até internacional da economia, impulsionados pela rápida criação de blocos internacionais”. (CNI, 1993)

“A construção da escola do futuro deverá orientar-se por três finalidades fundamentais:

- a de construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade econômica vigente;*
- a de fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo acto intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu valor de uso para “ler” e intervir no mundo e não dos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro;*
- a de transformar a escola num sítio em que se ganhe gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir”.* (CANÁRIO, 2003)

RESUMO

Neste trabalho é abordada a (im)possibilidade e os limites de uma outra educação profissional enquanto política pública, de responsabilidade do Estado, comprometida com um novo projeto de desenvolvimento popular sustentável. Toma-se como referência a política pública de educação profissional desenvolvida pela Superintendência de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul (SUEPRO-RS), no período de 1999-2002, para que, com base nesta experiência desenvolvida no Estado do RS, verificar até que ponto é possível uma política pública de educação profissional, associada a um projeto de desenvolvimento popular e sustentável para o estado e para o país? Quais são as aproximações e diferenças entre as proposições do Governo Federal, dos Empresários e dos Trabalhadores? Que contradições, ou seja, que limites e possibilidades existem na elaboração e implementação de tal política?

Este estudo bibliográfico e documental é permeado por um conjunto de depoimentos e avaliações colhidas, por entrevistas semi-dirigidas, de sete (07) gestores de educação profissional do estado/RS. Análises e avaliações sobre a educação profissional, sobre a Superintendência de Educação Profissional e sobre a política de educação profissional da gestão enfocada são reveladas neste trabalho.

Palavras-chave: educação profissional, política pública, política educacional, Estado, trabalhadores e projeto de desenvolvimento popular sustentável.

RESUMEN

En este trabajo, es abordada la (im)posibilidad y los límites de una otra educación profesional como política pública, de responsabilidad del Estado, comprometida con un nuevo proyecto de desarrollo popular sostenible. Tomamos como referencia la política pública de educación profesional desarrollada por la Superintendencia de Educación Profesional del Estado de Rio Grande do Sul (SUEPRO-RS), en el período de 1999-2002, para que, con base en esta experiencia desarrollada en el Estado de Rio Grande do Sul, averiguemos hasta que punto es posible una política pública de educación profesional, asociada a un proyecto de desarrollo popular y sostenible para el estado y para el país. ¿Cuáles son las aproximaciones y diferencias entre las proposiciones del Gobierno Federal, de los Empresarios y de los Trabajadores? ¿Qué contradicciones, o sea, que límites y posibilidades existen en la elaboración e implementación de tal política?

Este estudio bibliográfico y documental es permeado por un conjunto de declaraciones, evaluaciones colectadas, por entrevistas semidirigidas, del siete (07) gestores de educación profesional del estado/RS. Análisis y evaluaciones sobre la educación profesional, sobre la Superintendencia de Educación Profesional y sobre la política de educación profesional de la gestión enfatizada son reveladas en este trabajo.

Palabras-clave: educación profesional, política pública, política educacional, Estado, trabajadores y proyecto de desarrollo popular sostenible.

LISTA DE SIGLAS

SUEPRO-RS: Superintendência de Educação Profissional do estado do Rio Grande do Sul

PEP-RS: Plano estadual de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul

MEC: Ministério da Educação

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CNE/CEB: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico

PLANFOR: Programa de Formação Profissional

CNI: Confederação Nacional da Indústria

CUT: Central Única dos Trabalhadores

FAT: Fundo do Amparo do Trabalhador

FS: Força Sindical

CGT: Central Geral dos Trabalhadores

SE: Secretária de Estado da Educação do Rio Grande do Sul

ETA: Escola Técnica Agrícola

PROEP: Programa de Expansão da Educação Profissional

BIRD: Banco Internacional de reconstrução para o Desenvolvimento

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento

FMI: Fundo Monetário Internacional

OMC: Organização Mundial do Comércio

OS: Organização Social

SEMTEC: Secretária de Ensino Médio e Tecnológico

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC: SERVIÇO Nacional de Aprendizagem Comercial

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO: Oficina para a Educação e Cultura da Organizações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 UMA INVESTIGAÇÃO QUE NASCE DA PRÁXIS	18
1.1. Da práxis ao objeto da investigação	18
1.2. Contexto & Processo	22
1.3. Trabalho, Educação e Política Pública	30
1.3.1 Trabalho e Educação	31
1.3.2 Políticas Públicas	36
1.3.2.1 Políticas Públicas e Estado	40
1.3.2.2 Políticas Públicas e Políticas Educativas	45
2 EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL	53
2.1 Breve histórico da Educação Profissional	55
2.1.1 Contexto Global	63
2.1.2 A Reforma: Derrota do Projeto de Massas	68
2.2 Análise da Educação Profissional	72
2.2.1 Resgate teórico	72
2.2.2 Vinculação com o projeto de desenvolvimento	76
2.2.3 Vinculação mediata e política de travessia	80
3 PROJETOS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM DISPUTA	84
3.1 Os Projetos em disputa	84
3.1.1 Projeto do Governo Federal	84
3.1.2 Projeto dos Empresários	88
3.1.3 Projeto dos Trabalhadores	90
3.1.4 Projeto do Governo RS	93
3.2 A Reforma e seu significado	94
3.2.1 Reforma: Compromisso com os mercados	94
3.2.2 Espaço de disputa hegemônica	96
3.2.3 A privatização do público	98
3.2.4 A privatização da educação profissional	100

3.3. Proposta Liberal & Proposta Social	104
3.3.1. Proposta do Governo Federal e Proposta Empresarial	106
3.3.2. Proposta dos Trabalhadores e Governo Democrático e Popular (SUEPRO) ..	109
4 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:	
A EXPERIÊNCIA DA SUEPRO-RS	113
4.1. Origem e história da SUEPRO-RS	114
4.2. Política de Educação Profissional do Governo/RS	120
4.2.1. Programa de Governo	120
4.2.2. Concepção de Educação Profissional	122
4.2.3. Plano Estadual de Educação Profissional (PEP-RS)	127
4.3. Resultados e Avaliações	136
5 OUTRA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL É (IM)POSSÍVEL?	141
Educação Profissional é uma Política Pública Necessária e Estratégica	145
As Contribuições e Limites da Experiência da SUEPRO-RS	152
6. ALGUMAS POSSÍVEIS CONCLUSÕES	165
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179

INTRODUÇÃO

A origem do trabalho de dissertação era estudar a possibilidade ou impossibilidade de uma *Outra Educação Profissional*, a partir das propostas, projetos e políticas existentes na sociedade brasileira, fundamentalmente nas duas últimas décadas.

Considerando que os estudos sobre as relações entre trabalho, educação e políticas públicas são extremamente amplos e podem ser investigados a partir de vários ângulos e perspectivas, tornou-se uma necessidade, no decorrer do processo de estudos e de investigação, definir e delimitar o objeto, o conteúdo e a metodologia.

Sempre meu interesse bem como minha curiosidade teórica e política giraram em torno da real (im)possibilidade de uma outra educação profissional, mediada por uma política pública, voltada para os interesses dos trabalhadores e comprometida com um projeto de desenvolvimento local e nacional.

Esse interesse não é um luxo pessoal ou curiosidade meramente investigativa, mas uma necessidade que se apresentou constantemente como gestor de políticas ao longo dos últimos dez anos, tanto na práxis escolar como na administração pública.

Minha práxis de gestor de política pública frente à Superintendência de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul (SUEPRO-RS), no período de 1999-2002, além

de aprofundar tal dúvida e, conseqüentemente o desafio da resposta, levou-me a optar por essa experiência concreta – a da SUEPRO-RS –, como ponto de partida de minha investigação para, posteriormente, confrontá-la com as demais propostas e políticas que se apresentaram nesse mesmo cenário.

A partir das reflexões e discussões ao longo do processo, principalmente as ponderações da orientação e da banca de qualificação, optei por buscar responder à seguinte questão: *considerando a experiência da SUEPRO, desenvolvida no Estado do RS, até que ponto é possível uma política pública de educação profissional, associada a um projeto de desenvolvimento popular e sustentável para o estado e para o país? No que ela se aproxima e se diferencia das proposições do Governo Federal, dos Empresários e dos Trabalhadores, através de suas centrais sindicais? Quais as contradições, ou seja, os limites e possibilidades existentes na elaboração e implementação de tal política?*

A fonte principal dessa investigação baseou-se na análise documental e na literatura existente, ou seja, análise bibliográfica, em torno da política pública desenvolvida pelo governo do estado/RS, no período de 1999-2002, e das propostas dos trabalhadores, empresários e da própria Reforma educacional realizada pelo governo federal. Nessa análise exploraram-se as relações, contradições, superações e os antagonismos das propostas, contextualizando-os no universo das relações sociais e relações de produção estruturantes de nossa sociedade.

Para fundamentar e complementar a investigação, a avaliação da SUEPRO-RS e de sua política no período de 1999-2002, entrevistou-se e colheu-se a contribuição de Diretores de Escolas Técnicas e gestores da educação profissional no Estado, que vivenciaram e participaram desse processo.

O resultado desse trabalho é apresentado em cinco (05) capítulos, acrescidos de algumas possíveis conclusões. No primeiro capítulo, relato como nasceu o objeto da investigação, a partir da práxis profissional e política, contextualizada e processada como gestor de escola e de política de Estado. Também nesse capítulo, aprofundo o entendimento sobre categorias centrais para essa investigação, centrando a análise e a compreensão do que é o Trabalho, a Educação e uma Política Pública numa perspectiva crítica e dialética, perpassando por suas correlações com as noções de Estado, políticas sociais, educativas e de formação profissional.

O segundo capítulo é dedicado a uma reflexão sobre a relação entre Educação Básica e Profissional. Para tanto, realiza-se, num primeiro momento, um breve histórico da evolução da educação profissional no Brasil e situa-se a Reforma educacional, da década de 1990, no contexto da crise do capitalismo, da globalização e do neoliberalismo; e, num segundo momento, realiza-se um resgate das discussões teóricas sobre Educação Básica e Profissional, com base na realidade brasileira, suas vinculações com um projeto de desenvolvimento e sua função como política mediata e de travessia.

Já no capítulo seguinte, apresentam-se as quatro propostas e projetos em disputa, quais sejam: a Reforma da educação profissional do governo federal; a proposta dos empresários; a proposta dos trabalhadores e a proposta de política do governo do estado/RS na gestão de 1999-2002, sob a responsabilidade da SUEPRO-RS. Na seqüência, realizam-se as sínteses e aproximações das propostas em dois campos: o campo liberal – síntese da reforma e da proposta dos empresários – e o campo social – diálogo e aproximação da proposta dos trabalhadores com a política pública estadual.

E o quarto capítulo é destinado a apresentar a proposta de política pública de educação profissional desenvolvida pela SUEPRO-RS, no período de 1999-2002, experiência que

embasará toda essa investigação. Trata-se, nesse capítulo, além origem da Superintendência de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul (SUEPRO-RS), a sua importância para a educação profissional do estado e do país e a política de educação profissional do governo estadual naquele período analisando a proposta contida no programa de governo, a concepção de educação profissional, o Plano Estadual de Educação Profissional (PEP-RS) para, por último, concluir com uma avaliação dos seus desdobramentos e resultados.

No quinto capítulo, responde-se se é ou não (im)possível uma “outra educação profissional”, a partir da experiência da política pública de educação profissional da SUEPRO-RS. O ponto de partida é considerar a educação profissional como uma política pública necessária e estratégica para a sociedade e, principalmente, para os trabalhadores. Destacam-se as contribuições e os limites da política pública de educação profissional do estado/RS e, por fim, esboçam-se os pressupostos, compromissos e princípios de uma proposta de “outra educação profissional”, como política pública associada a um projeto de desenvolvimento sustentável e popular para o estado e para o país.

Essa investigação busca constituir-se em mais uma contribuição na perspectiva de uma política que dialogue e reafirme algumas idéias balizadoras: primeiro, a articulação da Educação Profissional e Tecnológica com a Educação Básica; segundo, a melhoria da qualidade da Educação Profissional e Tecnológica mediante a articulação entre ciência, tecnologia, cultura e humanismo; terceiro, qualificação, formação e elevação de escolaridade dos trabalhadores como direitos e construção social e coletiva. É urgente que se deixe de reforçar o sistema atual que é, por natureza e estrutura, desigual na distribuição de renda (induzindo e conduzindo milhares de adolescentes e jovens precocemente ao trabalho) e precário em sua qualidade (oferecendo uma educação dual, fragmentada, desqualificada e insuficiente para a inserção social do cidadão e do profissional).

Em 2004, completam-se oito (08) anos de nova LBDEN Nº. 9.394/96 e sete (07) de Reforma da educação profissional (Decreto Nº. 2.208/97). É um período significativo que merece avaliação, tanto para confirmar as análises e/ou para reavaliá-las, já que a configuração de poder mudou significativamente.

A eleição do operário Luiz Inácio Lula da Silva para a Presidência da República ocorreu com base num discurso e programa de campanha que preconizava a defesa de um novo projeto de desenvolvimento nacional, com prioridade para o desenvolvimento social e humano – combate à fome, exclusão e miséria -, mediante fortalecimento das ações do Estado por intermédio de políticas sociais públicas e emancipatórias.

O campo das políticas educativas, especialmente a de educação profissional, indica mudanças de concepção, organização e novos instrumentos legais. As discussões desenvolvidas em 2003, que culminaram com a proposta de *Políticas Públicas em Educação Profissional e Tecnológica*, atualmente em discussão, apontam a revogação do Decreto Nº. 2.208/97 e a afirmação de uma outra educação profissional.

Tudo indica uma inversão de posição entre os defensores da Reforma da educação profissional e os defensores de uma outra proposta de educação profissional. Nessa conjuntura, a proposta desenvolvida pela SUEPRO-RS ganha força e extensão nacional através da atual gestão do MEC e, contraditoriamente, alguns Estados, entre eles o Rio Grande do Sul, através da atual gestão da SUEPRO-RS, passam a defender a Reforma implementada a partir de 1996.

Esta inversão de posições políticas no MEC e na SUEPRO-RS, no contexto de novas mudanças anunciadas, ainda por ocorrer, gerarão novos debates, confrontos e sínteses na área da educação profissional, recolocando, na agenda política, acadêmica e educacional, as novas propostas, os projetos e as alternativas que esta dissertação analisa.

1 UMA INVESTIGAÇÃO QUE NASCE DA PRÁXIS

1.1 Da Práxis ao objeto da investigação

O ingresso no Mestrado é mais uma das significativas oportunidades que me levaram ao encontro da necessidade, cada vez maior, de estudar e aprofundar as reflexões sobre a relação entre trabalho e educação, numa perspectiva mais ampla, e sobre a educação profissional, como uma de suas expressões em âmbito mais particular.

Desde 1996, tenho estabelecido uma relação de trabalho e de vida vinculada à educação profissional, seja gerindo a Escola Técnica Mesquita (vinculada ao Sindicato dos Metalúrgicos da Região Metropolitana de Porto Alegre), seja gerindo a política pública do governo estadual através da SUEPRO-RS, como também participando de fóruns e espaços de discussão dessa modalidade de educação. Essas experiências têm sido importantes para minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, permitindo refletir sobre minha história de vida, pois, desde a educação inicial em uma Escola Agrícola, em Taquari/RS, tenho tido uma formação em que o trabalho e a educação não estão dissociados.

Esse tempo de envolvimento direto com a educação profissional foi, também, um período que se caracterizou por profundas transformações e embates na área, já que, além de se vivenciar as transformações no campo da economia, mediante o processo de globalização, viu-se ocorrer a reestruturação produtiva, em que emergiram categorias novas no mundo do

trabalho, como flexibilização e competências; presenciou-se, também, a revolução científica e tecnológica, mediante a informatização, robotização e automação; novas exigências de formação, qualificação e escolarização do conjunto da população, especialmente dos trabalhadores, apresentaram-se e, nesse mesmo período, foi implementada uma Reforma educacional no país, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, cuja natureza e intensidade estão expressas, principalmente, na Reforma da educação profissional, com o Decreto Lei nº. 2.208/97.

Trata-se de um período em que, seja nas escolas, na academia, seja nas administrações, nos movimentos sociais e populares, vive-se uma intensa discussão e confrontação de projetos, concepções e alternativas¹. Nesse sentido, interpreto como uma extraordinária oportunidade retomar as reflexões teóricas, políticas e acadêmicas sobre a relação do trabalho com a educação, mais especificamente sobre a política pública de educação profissional, visualizando tanto os limites quanto as alternativas de construção social e epistemológica nessa área do conhecimento e da formação.

A minha caminhada de alguns anos também revelou minhas limitações e lacunas na formação teórica e acadêmica e, na primeira oportunidade em que fui desafiado e motivado, por pesquisadoras desta Universidade², assumi o desafio de aprofundar e sistematizar os conhecimentos necessários e fundamentais para a continuidade de meu trabalho, como gestor e cidadão que acredita na transformação da sociedade mediante processos de educação, participação, conscientização e organização social de um modo mais fraterno, justo e solidário.

¹ Ver RUMMERT, Sonia Maria. *Educação e Identidade dos trabalhadores: a concepção do capital e do trabalho*. São Paulo, Xamã, Niterói, 2000.

² Em 2001, as Professoras Dr^a Marlene Ribeiro e Dr^a Carmen Machado (UFRGS), em visita à SUEPRO-RS, fizeram o convite para uma aproximação institucional com a Universidade. Esse gesto foi o desencadeador de uma aproximação com a linha de pesquisa em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação.

O conjunto de transformações que ocorreram nas últimas décadas e a natureza das reformas educacionais implementadas no Brasil, principalmente a Reforma na educação profissional, fizeram com que eu refletisse sobre as possibilidades e limites de se construir, socialmente, uma “Outra Educação Profissional”. Essa necessidade é decorrente dos espaços que ocupei, visto que, tanto na Direção Geral da Escola Técnica Mesquita, cujo mantenedor é o Sindicato dos Metalúrgicos da Região Metropolitana de Porto Alegre, como no exercício da Direção da Superintendência de Educação Profissional do Rio Grande do Sul (SUEPRO-SE/RS), vivenciei opções políticas e teóricas que se contrapuseram à implementação de políticas educacionais direcionadas ao mercado, também identificadas como neoliberais uma vez que impõem um modelo de Estado que se retira de sua função de provedor de políticas no âmbito dos direitos sociais.

Na medida que discordava das propostas que estavam sendo implementadas, percebi a pertinência de analisar a possibilidade de alternativas ao que estava sendo imposto. Portanto, foi no exercício de viabilizar uma proposta em nível escolar – Escola Técnica Mesquita - e em nível de política pública – na SUEPRO-SE/RS -, que me defrontei com a necessidade de pensar uma educação profissional que estivesse em consonância com o projeto de política educacional dos trabalhadores e de um governo que se elegera afirmando o compromisso com as camadas populares.

Esta dúvida, se “Outra Educação Profissional é Possível”, mediante uma política pública, foi crescendo, desenvolvendo-se e me desafiando a cada instante. Por essa razão, pretendo, através da presente investigação, calcado na literatura internacional e nacional sobre a temática, como na experiência da política desenvolvida pela SUEPRO-RS, confrontar outras experiências, projetos e concepções que me conduzam a uma elucidação dessa possibilidade ou não e de suas limitações.

A experiência da proposta de política pública desenvolvida pelo governo estadual do Rio Grande do Sul, na gestão de 1999-2002, por intermédio da Secretária de Estado da Educação e da Superintendência de Educação Profissional do Estado do RS (SUEPRO-RS), é um marco da minha história e uma referência potencial e contributiva na elucidação de minha questão principal: até que ponto é possível uma política pública de educação profissional associada a um projeto de desenvolvimento popular e sustentável para nosso estado e país?

Com o transcorrer das reflexões e discussões, principalmente com as contribuições da orientadora e da banca de qualificação do projeto, optei por precisar a investigação em torno da seguinte questão central: *considerando a experiência da SUEPRO-RS, desenvolvida no Estado do Rio Grande do Sul, até que ponto é possível uma política pública de educação profissional, associada a um projeto de desenvolvimento popular e sustentável para o estado e para o país? No que ela se aproxima e se diferencia das proposições do Governo Federal, dos Empresários e dos Trabalhadores? Quais as contradições, ou seja, os limites e as possibilidades existentes na elaboração e implementação de tal política?*

Essa investigação será desenvolvida, por um lado, com base na análise de documentos produzidos pelo governo estadual/RS, pelos trabalhadores, empresários e governo federal, sendo que, em relação a este último, tomarei por base a própria Reforma da educação profissional; e, por outro lado, complementarei a investigação com entrevistas de gestores da educação profissional no RS durante a última década, e com o suporte de ampla bibliografia produzida sobre o tema.

Os documentos que tomarei por base para os referidos estudos e investigações serão:

a) Proposta de Reforma do Governo Federal, expressa nas *Diretrizes Curriculares Nacionais de Nível Técnico (Decreto Federal Nº. 2.208/97, Parecer CNE/CEB Nº. 16/99 e Resolução CNE/CEB Nº. 04/99)* e no *Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)*,

coordenados e implementados pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego; b) Proposta dos Empresários Brasileiros, expressa no documento da Confederação Nacional da Indústria (CNI): *Educação Básica e Formação Profissional*, de 1993; c) Proposta dos Trabalhadores, expressa em documento comum das centrais sindicais: *A Formação Profissional como Direito dos Trabalhadores*; d) Proposta e Política do Governo Estadual do Rio Grande do Sul, no período de 1999-2002, com base no *Programa de Governo, Plano Estadual de Educação Profissional (PEP-RS) e a Estratégia de Desenvolvimento Econômico*.

As entrevistas foram realizadas com os seguintes gestores: Martim Saraiva Barbosa: Ex-secretário Executivo da “Comissão de Reestruturação do Ensino Técnico no RS (1995-1997) e atual Diretor Superintendente da Educação Profissional do RS (SUEPRO-RS); Zeli Ambrós: Ex-Diretora Superintendente da Educação Profissional do RS (SUEPRO-RS) no ano de 1998; Paulo Fernando Presser: Diretor de Educação e Tecnologia do SENAI-RS; Oswaldo Silva: atual Diretor da Escola Técnica Parobé (2003-2004); Elizabeth Bordin Silveira: Diretora da Escola Estadual Getúlio Vargas, em Santo Ângelo; Carmen de Andrade: Ex-Diretora da Escola Técnica Parobé (1998-2001); Evandro Cardoso Minho: Diretor da Escola Agrícola de Viamão (ETA), 2001-2004. Vale ressaltar que todos esses professores concordaram em ser identificados e em divulgar suas avaliações e concepções obtidas através das entrevistas semi-estruturadas, nesta dissertação.

1.2 O Contexto & Processo

O ser humano é, por natureza, um ser que trabalha e que se constitui pelo trabalho, portanto, a relação entre educação e trabalho é ontológica e sócio-histórica. Devido a essas duas premissas iniciais é que se encontram, durante todo o desenvolvimento da humanidade, reflexões sobre a relação da educação com o trabalho. A partir das revoluções burguesas³ -

³ FLORENZANO, Modesto. *As revoluções burguesas*. 2ª edição, São Paulo, Brasiliense, 1981.

revolução francesa e revolução industrial -, as reflexões sobre a educação e o mundo do trabalho serão ainda mais intensas. E a revolução industrial será o marco referencial nesse processo.

No Brasil, os estudos e discussões sobre tal relação sofrem um impulso muito grande nas últimas décadas do século XX e têm contribuído enormemente na elaboração de projetos para a educação brasileira. O ingresso e a luta de atores e militantes sociais, somados aos movimentos sociais, têm dado novo rumo para as reflexões, produções, elaborações e discussões sobre a função social da escola e da educação na vida de todos os cidadãos e cidadãs, trabalhadores e trabalhadoras. As pesquisas e os pesquisadores também estão oferecendo uma contribuição estratégica nesse processo de desenvolvimento de referenciais e análises da educação profissional.

No processo todo, que abrange a relação entre a educação e o mundo do trabalho, tem-se desenvolvido a educação profissional⁴ - antigo ensino técnico. Também este tem sido objeto de muitas pesquisas nos últimos anos, após longo período ignorado pela literatura educacional brasileira, provavelmente, fruto do preconceito real existente entre trabalho manual e trabalho intelectual, visto que o primeiro era exclusivo das classes subalternas e o segundo, destinado ao fazer das elites. A cultura brasileira colonial, escravocrata e racista, negou, por muito tempo, o valor e a reflexão entre educação e trabalho, por considerar o trabalho manual próprio aos “homens não-livres”.

⁴ Nesta dissertação, utilizarei a expressão “educação profissional” como síntese que expressa a noção de ensino profissional, ensino técnico, formação profissional e todos os processos educativos que permitam, ao indivíduo, construir e desenvolver conhecimentos técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços, quer tais processos sejam desenvolvidos nas escolas, nas empresas, sindicatos, ONGs e na sociedade civil organizada mediante educação formal e informal.

Há ciência de que, historicamente, esses conceitos adquiriram e adquirem significados que precisam ser melhor qualificados, conforme expresso no *Dicionário da Educação Profissional*, FIDALGO & MACHADO, Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da UFMG, Belo horizonte, 2000.

Hoje, tem-se um amplo acúmulo de produções e reflexões sobre a educação e o trabalho bem como sobre a Reforma da educação profissional⁵. Essa produção cultural e educacional materializa-se em inúmeros projetos e experiências sociais e em tentativas de políticas públicas. Dentro da temática políticas públicas é que indico a política pública de educação profissional como meu campo de pesquisa, contextualizado no próximo capítulo. Tanto a literatura existente como os projetos buscam movimentos de afirmação/negação de visões que permeiam nossa história da educação profissional: a questão da dualidade (educação para o trabalho e educação para a função dirigente), a educação submetida aos interesses produtivos e econômicos e a educação para a emancipação dos trabalhadores.

Penso que a produção teórica e epistemológica existente, acrescida às iniciativas e experiências formais e não-formais de educação profissional, sejam ricas e desafiadoras para se dar um salto de qualidade no âmbito dos direitos sociais básicos inerentes aos processos instituintes da cidadania, ou seja, no campo da política. Não é só necessário como é possível ousar construir uma proposta de política pública popular de educação profissional, capaz de dialogar e responder aos desafios recolocados para a educação e para o mundo do trabalho, cada vez mais mediados por tecnologias nas quais o trabalho morto, sob forma de conhecimentos expropriados aos trabalhadores e incorporados às máquinas, defronta-se com o trabalho vivo de homens e mulheres, expulsando-os dos processos produtivos. Assim, coloque-me esse desafio, pois

⁵ Cito alguns estudos realizados em outros programas de pós-graduação de Mestrado além dos vários existentes no Programa de Pós-Graduação da FAGED/UFRGS:

a) IAHNKE, Carmen Júlia Pires. “Da ETFPel AO CEFET/RS(Pel) Focalizando Mudanças na Base Técnica e seus Reflexos na Educação Tecnológica. Pelotas/RS: UCPel, Dissertação Mestrado, 1999, 159 p.

b) BARBOSA, Gisele Amaral. A reforma do Ensino Técnico: Avanço Anunciado, Retrocesso Imposto. Pelotas/RS: FAE/UFPel, 2001. Dissertação de Mestrado, 202 p.

c) MONTEIRO, Maria Lucia da Silva. A Reforma do Ensino Técnico Profissionalizante e o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – CAVG. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. Dissertação de Mestrado, 144p.

d) LIMA, Eliane Fiqueras Pereira. Escola Técnica Irmão Pedro: Mudanças no Ensino Técnico no Nível Médio e a Realidade do Mercado de Trabalho. Dissertação de Mestrado PPGDU/FAGED/UFRGS, Porto alegre, 2002, 152p.

[...] é preciso romper tanto com o endosso ingênuo de políticas educacionais que se embasam numa visão moralista, didática, economicista de trabalho, quanto com as propostas que se apresentam como críticas mas que caminham numa direção oposta ao curso da história – umas se refugiando no passado e outras esquivando-se das relações concretas historicamente vividas no presente, isolando a escola das determinações que a organizam, estruturam e movem. (FRIGOTTO, 1991, p.255)

A educação profissional é uma realidade concreta e histórica que precisa ser mediada pela intervenção humana, através da política, e organizada em torno de um projeto popular público capaz de dar sentido e valor humano. Para isso, é necessário esboçar algumas diretrizes e princípios de uma política pública que possa vir a subsidiar as ações do Estado, definindo uma concepção mínima e afirmando sua natureza e responsabilidade social.

Minha vivência prática desde quando fui Diretor Geral da Escola Técnica Mesquita, uma escola mantida pelos trabalhadores metalúrgicos da grande Porto Alegre, através de seu sindicato, e a experiência de governo tanto na Prefeitura de Porto Alegre como no Estado do Rio Grande do Sul foram realidades reveladoras das dificuldades, possibilidades e necessidades com as quais se defronta um gestor ao tentar viabilizar uma política pública de educação profissional que qualifique o saber-fazer articulado ao saber-pensar da classe trabalhadora.

A Escola Mesquita participava de um Conselho de Escolas de Trabalhadores, formado por quase uma dezena de escolas dessa natureza no Brasil, que propunha uma nova plataforma de educação para o conjunto dos trabalhadores. Essas experiências de educação formal e não-formal contribuíram para a concepção de educação e formação profissional que as centrais sindicais formularam, principalmente a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Pessoalmente, participei, no período de 1996 a 1998, do Fórum das Centrais Sindicais – Força Sindical (FS), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Central Geral de Trabalhadores (CGT) - quando foi discutida e elaborada uma proposta de educação na perspectiva dos trabalhadores.

O referido Conselho de Escolas de Trabalhadores também possui sua *Plataforma de Educação*, onde está expressa sua concepção de sociedade, de educação, *o projeto político pedagógico*, a metodologia de ensino e a necessidade dos trabalhadores. Essa plataforma parte do pressuposto de que o

[...] trabalho no mundo capitalista – mundo no qual uma minoria detém o monopólio do controle sobre técnicas e máquinas, conhecimentos e comandos, obrigações e contratos – sofre um processo de reestruturação de alto risco. Tecnologização, competitividade internacional, qualidade total, minimização do estado e maximização da iniciativa privada são características básicas desse processo. (PLATAFORMA DE EDUCAÇÃO, 1995)

Esses dois processos vivenciados - o exercício da direção da Escola Mesquita e a participação no Conselho de Escolas de Trabalhadores - são importantes para a formulação de meu objeto de estudo, porque ocorrem conjuntamente com a decisão dos trabalhadores em participar e disputar os recursos públicos do Fundo do Amparo do Trabalhador (FAT), através do Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR)⁶. Nesse momento, torna-se mais claro meu objeto de pesquisa, pois tanto as escolas de trabalhadores como as centrais sindicais, ao decidirem participar e oferecer educação profissional através de escolas e programas próprios, denunciam a ausência de uma política pública popular que contemple os trabalhadores, suas perspectivas e propostas. Essa é uma decisão que, para os trabalhadores, é contraditória, difícil e complexa. Mas, também, deve ser contextualizada historicamente e avaliada a partir de uma conjuntura de reestruturação produtiva, que intensifica a precarização do trabalho e aumenta o desemprego de forma estrutural e conjuntural.

O exercício da administração e gestão pública, à frente da Superintendência de Educação Profissional do Rio Grande do Sul (SUEPRO-SE/RS), durante o Governo Olívio Dutra (1999-2002), completou e enriqueceu minha vivência com a realidade da educação

⁶ 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.

profissional. Da experiência popular dos trabalhadores da Escola Mesquita passei a interagir com a realidade da Rede de Escolas Técnicas Públicas do RS e do Brasil.

Vale ressaltar que o governo Olívio Dutra elegeu-se a partir de uma coligação de partidos de esquerda: Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e Partido Comunista Brasileiro (PCB), sob a liderança do Partido dos Trabalhadores (PT), partido do governador e do vice-governador, Miguel Rosseto. Isso explica a razão pelo qual adotou, como bandeira de campanha e de ação política, ser um Governo Democrático e Popular. Não é meu objetivo avaliar este governo do qual fiz parte; deixo claro, no entanto, que a política adotada pela SUEPRO-RS procurava estar em sintonia com os compromissos e propósitos do mesmo, bem como refletia contradições peculiares à heterogeneidade de interesses que o configuravam.

Esse período, a partir dos anos 90 do século XX, é muito significativo. Nos anos de 1996 e 1997, discutiu-se a proposta do Projeto de Lei (PL) 1603, as bases da Reforma, a política de formação profissional materializada pelo PLANFOR, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96, o Decreto 2.208/97 e toda a sucessão de movimentos oficiais do governo federal, através de seus Ministérios da Educação e do Trabalho, as discussões dos trabalhadores e as propostas dos empresários.

Essa vivência apontou que, mesmo com o enorme acúmulo teórico existente, com as boas experiências e propostas formuladas pelos trabalhadores, com a longa trajetória empresarial acumulada através do Sistema “S” e com uma extensa rede nacional de escolas técnicas, ainda assim, há carência de uma efetiva política pública popular alternativa para o Brasil. Mesmo que uma investigação científica sobre educação profissional, como política pública, não possa coincidir com a formulação de princípios e diretrizes de uma política pública popular de educação profissional, nesta dissertação, partindo da experiência da

política pública da SUEPRO-RS, pretendo realizar um esforço de contribuir teórica e cientificamente para esboçar referenciais, paradigmas e eixos gerais de uma proposta que esteja associada a um projeto de desenvolvimento popular e sustentável, tendo uma postura e um olhar “fora do poder” (PANIZZI, 2002), parafraseando a reitora da UFRGS, mas que aponte “*um horizonte político*” (NOSELLA, 1995, p. 40).

Entende-se que o estágio em que nos encontramos, tanto do ponto de vista do desenvolvimento das forças produtivas e sociais bem como frente ao acúmulo produzido na área de educação e trabalho, especialmente na educação profissional, exige que tenhamos capacidade política de estruturar e propor uma política pública popular para servir de referência ao estado e ao país, como aos governos, efetivamente comprometidos com a emancipação social dos trabalhadores do mundo contemporâneo.

O momento histórico exige, de um lado, coragem e ousadia política e, de outro, uma tomada de posição frente a mais uma Reforma e mudança na educação profissional nos últimos anos. A partir dos anos de 1980, a sociedade brasileira e, principalmente, a Rede Federal de Escolas Técnicas, produziu uma perspectiva de educação tecnológica ampla, politécnica, integral e progressista. Essa proposta constituiu-se numa importante referência e alternativa à velha dualidade e subalternidade da educação profissional brasileira. (IAHNKE, 1999; RIBEIRO, 2000; BARBOSA, 2001).

A Reforma da educação profissional, que a separou da educação básica⁷, situa-se num contexto complexo de Reformas que passam a ser implementadas no Brasil, em muitas áreas e políticas, negociadas e orientadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), reconfigurando a função do Estado frente à

⁷ Ver; RIBEIRO, Marlene. *Ensino Médio e Educação Profissional sob relações de hegemonia: terreno perdido ou construção de novas relações?* Conferência proferida na SE/SUEPRO-RS, 2001.

economia globalizada. Tanto é verdadeiro que as noções como competência, empregabilidade, trabalhabilidade, habilidade de gestão, cliente e outras compõem o

[...] discurso pedagógico, aparentemente neutro e pretensamente técnico está repleto dessas novas expressões inventadas ou introduzidas por um pequeno número de ‘especialistas’, geralmente funcionários de organismos multilaterais (Bird, BID, Comissão Econômica da América Latina – CEPAL). (MORAES, 2002, p. 208).

Tal Reforma, que será brevemente analisada neste trabalho, recoloca uma concepção de ensino profissional com a *velha dualidade – anacrônica, mas de roupa nova*, como sustenta a autora anteriormente citada. Não se trata apenas de uma questão epistemológica, obviamente da maior relevância, mas, fundamentalmente, de uma nova política de educação profissional para o país, com o firme propósito de aproximar essa educação com o *mercado* e as denominadas *forças produtivas*, conforme expressam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico (Parecer CNE/CEB Nº. 16/99 e Resolução CNE/CEB Nº. 04/99).

Julgo, como tantos outros estudiosos dessas reformas (KUENZER, 2000, 2002; FRIGOTTO, 1998, 1999), que a Reforma da educação profissional é a que mais revela e aprofunda um projeto político conservador, reacionário, dualista – portanto, de classe -, elitista e privatista. Também, é uma proposta cuja estruturação é complexa e completa, ou seja, articulou uma política permeada e fundamentada por uma nova concepção de educação profissional, redefinindo todo um novo esboço normativo, sustentado por programas de financiamento (Programa Nacional de Expansão da Educação Profissional - PROEP - e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR), cuja finalidade é atender às demandas do mercado.

Para a consecução desse fim, a Reforma impõe-se, através de artifícios que não se vai aqui analisar⁸ e define, inclusive, uma proposta pedagógica baseada na *pedagogia das competências*. Nesse processo, a Reforma impõe também novos modelos de gestão da educação profissional, de natureza não-pública, mesmo quando financia projetos com fundos públicos. Enfim, uma política completa e muito bem estruturada foi implementada com essa Reforma, com sérios equívocos de natureza epistemológica, política, ética e pedagógica. Por isso, entende-se que as pesquisas devam, além de analisar as implicações na educação dos trabalhadores, ousar e propor alternativas ou horizontes, pois também entende-se a pesquisa como vinculada e comprometida com as demandas da sociedade, porém, com um diferencial de método: uma proposta alternativa e popular não é projeto e nem processo de um ou alguns, é preciso que seja um processo coletivo e *cuja característica central é a de buscar ser emancipatória*, como sustenta Paludo (2001, p. 18).

1.3 Trabalho, Educação e Políticas Públicas

Essas relações trabalho-educação-políticas públicas estão inseridas numa perspectiva de saber multidisciplinar que tem sido tratado por diferentes campos do conhecimento: Economia, Economia da Educação, Sociologia, Sociologia do Trabalho, Psicologia Social, Filosofia, Ciências Sociais, Ciências Políticas e a própria Educação.

Ao se eleger como foco principal de preocupação as questões no âmbito das relações entre sociedade, processo produtivo, processo de trabalho e educação ou qualificação humana, o entendimento de algumas categorias centrais é requisito para a presente investigação.

As categorias são “*conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos*

⁸ Ver: RIBEIRO, 2000 e 2002.

fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade” (CURY, 2000, p.21). Portanto, as categorias possuem a função de intérpretes do real e de indicadoras de uma estratégia política de cada tempo, lugar e condição. Nesse sentido elas são relativas “*a todo o movimento do real e do pensamento*” (CURY, 2000, p. 22).

1.3.1 Trabalho e Educação

Confluência de duas práticas sociais – Trabalho e Educação – segundo Fidalgo & Machado, podem expressar e referir domínios inter-relacionados de:

a) um campo conceitual e semântico, em processo de estruturação, voltado para a sistematização de noções, a atribuição de significados, visando organizar e fundamentar, com base em resultados e pesquisas teóricas e empíricas, referenciais teóricos e metodológicos: b) um campo multidisciplinar e aberto de pesquisas que vem sendo construído pelos estudiosos do trabalho ao incluir a problemática da educação nas suas relações com o mundo do trabalho; c) um campo de ações e experimentações, desenvolvidas em diferentes espaços e com objetivos variados, que se dedica a aplicar e testar a relevância teórica e prática, social e educacional, dos conhecimentos que vêm sendo construídos nessa confluência. (FIDALGO e MACHADO, 2000, p. 338)

Em todos os campos, as práticas sociais do Trabalho e da Educação são analisadas e consideradas em sua unidade dialética⁹ no sentido marxista, ou seja, a dialética como processo e movimento de reflexão do próprio real não visa apenas a conhecer e interpretar o real, mas transformá-lo no interior da história da luta de classes. Nesse sentido, são temas correlatos a essas práticas sociais: trabalho como princípio educativo; os vínculos entre vida produtiva, ciência, cultura e humanismo; formação intelectual e para o trabalho; emancipação humana;

⁹ “...a dialética interpreta o processo da realidade vendo nele uma sucessão de fenômenos, cada um dos quais só existe enquanto contradição com as condições anteriores, só surge por negação da realidade que o engendra, e se revelará produtivo de novos efeitos objetivos unicamente na medida em que estes, sendo o ‘novo’ recém surgido, negam aquilo que os produziu. Mas isto sendo já a negação do seu próprio antecedente, leva a que se conceitue o ‘novo’ enquanto tal, como ‘negação de uma negação’. Justamente por ser uma negação, quando visto na perspectiva da sua gênese, é que aparece, do ponto de vista da realidade atual como a ‘posição’ de algo original. Assim, o que existe porque é negativo (daquilo que provém) é ao mesmo tempo positivo (enquanto o novo agora se afirma existente)” (VIEIRA PINTO, 1969: 189).

autonomia intelectual, ética e política; qualificação humana; formação tecnológica, politécnica e escola unitária, dentre tantos outros.

Também é importante resgatar o sentido ontológico do trabalho, imprescindível para não esbarrar no reducionismo produzido pela concepção capitalista. Ao se compreender o trabalho como práxis humana, ou seja, *“como um conjunto de ações materiais e não materiais desenvolvidas pelo homem, como indivíduo e coletivo, ao longo da história, para construir as condições de existência”* (KUENZER, 2000, p. 354), estão postas as bases para compreendê-lo para além da práxis produtiva tal como ela tem sido dominante sob a égide do capital, que escolheu a forma assalariada como sua expressão mais moderna.

Outro autor que colabora e expressa, com maior clareza, nitidez e visão filosófica o sentido ontológico de trabalho, é Kosik:

O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu habitus e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Só o pensamento que revelou que no trabalho algo de essencial acontece para o homem e o seu ser, que descobriu a íntima, necessária conexão entre os problemas “do que é o trabalho” e “quem é o homem”, pode também iniciar a investigação científica do trabalho em todas as suas formas e manifestações (...) e bem assim a investigação da realidade humana em todas as suas formas e manifestações. (KOSIK, 1986: 178)

E a educação, como é concebida? Uma abordagem dialética da educação deve, pois, buscar, na própria dialética, as categorias que auxiliam a compreensão da mesma educação. *“A educação é imanentemente presente à totalidade histórica e social e coopera no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos, o que é feito também mediante a interiorização de uma visão de mundo já existente e preexistente aos indivíduos”*. (CURY, 2000, p.53) A presença da educação numa totalidade concreta manifesta essa totalidade ao mesmo tempo em que a produz, uma vez que os homens não são meros produtos sociais, mas também agentes históricos. Por isso que as contradições existentes na sociedade capitalista,

expressas nas relações de classe, fazem-se presentes também na educação, dada sua presença imanente nessa totalidade histórica e social.

A educação, concebida na totalidade social, é elemento dessa totalidade e como tal expressa a produção humana. Já a totalidade social é formada pela unidade da estrutura econômica e da superestrutura, ambas ligando-se por sua vez ao trabalho e à práxis social.

Nessa perspectiva dialética da educação, esboçar-se-á, resumidamente, a relação entre educação e hegemonia, educação e reprodução, educação e mediação, educação e totalidade e educação e contradição como categorias que são produzidas pela realidade e se constituem em instrumentos de análise em vista de uma ação social transformadora, já que a análise também faz parte dessa ação. As categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação.

Essa metodologia de construção das categorias de análise é concebida no interior de uma teoria geral da realidade, expressa na *filosofia da práxis* que Gramsci entendia como “*uma filosofia que é também uma política e uma política que é também uma filosofia*” (GRAMSCI, 1981, p. 106), referindo-se que ela pressupõe todo o passado cultural que envolve o Renascimento e a reforma, a filosofia alemã e a revolução francesa, o calvinismo e a economia clássica inglesa, o liberalismo laico e o historicismo, ou seja, tudo o que está na base da concepção moderna de vida. “*A filosofia da práxis é o coroamento de todo este movimento de reforma intelectual e moral, dialetizado no contraste entre cultura popular e alta cultura*”. (GRAMSCI, 1981, p. 106)

Cury, em seu livro *Educação e contradição* (2000) posiciona a educação em relação às categorias referidas anteriormente, que resgato como enquanto referência metodológica nesta investigação. “*A categoria da contradição é a base de uma metodologia dialética* (2000,

p.27). Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis.

Já a “*categoria da totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla*” (2000, p.27). A totalidade não é um todo já feito, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições. Uma compreensão dialética da totalidade exige a relação entre as partes e o todo e as partes entre si. A totalidade sempre é aberta.

A *categoria da mediação* expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. “*O conceito de mediação indica que nada é isolado e, por outro lado, implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso* (2000, p.28). Esta categoria deve ser ao mesmo tempo relativa ao real e ao pensamento. A história é o mundo das mediações. Assim, a educação pode servir de mediação entre duas ações sociais em que a segunda supera, em qualidade, a primeira.

A *categoria da reprodução* se justifica pelo fato de toda a sociedade tender, em suas instituições, à sua autoconservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas. O capitalismo se mantém porque gerou uma cultura de acumulação. E a educação pode servir de elo mediador para os processos de acumulação ao reproduzir idéias e valores que ajudam a reprodução ampliada do capital. Aqui a reprodução é entendida de modo dialético, como uma categoria que não foge à sua negação.

A categoria da hegemonia, como as outras, traz consigo tanto a possibilidade de análise como a indicação de uma estratégia política. As relações de classe permeiam a sociedade no seu todo e também na educação. Ora, na sociedade de classes, só a exploração e a dominação são incapazes de articular e fazer vingar uma totalidade de modo articulado. A obtenção de um consenso é importante para a reprodução das relações de produção. A reprodução das relações sociais exige mais do que coerção. Exige sincronia entre coerção e consenso. Reproduzir as relações de produção implica uma direção não-material, ou seja, uma direção intelectual e moral sobre as agências de socialização. *“Exercer a hegemonia implica formar um conjunto orgânico e compacto em torno de princípios, necessidades e diretrizes. A aliança com outras classes favorece a coesão dessa hegemonia”* (CURY, 2001, p.30-52).

Abordar as práticas sociais do Trabalho e da Educação requer situá-las na totalidade de nossa realidade e compreender que elas refletem uma estrutura social sem desconsiderar que elas fermentam e fomentam as contradições que possibilitam a negação e, conseqüentemente, a possibilidade de superação. É por essa razão que, para os grupos sociais, especialmente para a classe trabalhadora,

[...] a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitem uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais. (GRYZYBOWSKI, 1986: 41-2)

1.3.2 Políticas Públicas

Ao se propor responder “até que ponto é possível uma política pública de educação profissional”, é fundamental explicitar o que se entende por essa categoria e por outras correlatas, tais como: políticas educativas, estado, esfera pública e políticas sociais.

Cabe registrar, de antemão, que as preocupações em “*investigar as políticas públicas extrapolam o campo da Sociologia e da Ciência Política, pelo próprio caráter interdisciplinar que, necessariamente, está implicado o enfoque do fenômeno*”. (AZEVEDO, 2001, p.2) Originalmente formulada nos Estados Unidos, como um conjunto de dispositivos de pesquisa, que tinha por objetivo principal fornecer as noções de “bom” governo, a *policy analysis* distanciou-se progressivamente de sua orientação operacional para tornar-se uma disciplina por inteiro da Ciência Política, progressivamente autonomizada nas estruturas de ensino e pesquisa.

A relação entre pesquisa educacional e decisão política nos remete para introduzir algumas reflexões preliminares estruturantes e fundamentais, entre as quais destacamos: “*o tempo da pesquisa é diferente do tempo da política*” (PAIVA, 1998, p.125) pois, enquanto em política tudo é para ontem, o conhecimento deve ser de hoje e prospectivo, ou seja, compromisso com o futuro. Esta relação também implica outras duas questões: “*a da relevância da pesquisa e de seus produtos e a da competência, sensibilidade, conhecimento da área de atuação e projeto político subjacente à ação dos tomadores de decisão*” (PAIVA, 1998, p. 125).

Ainda, antes de apresentar os conceitos fundamentais de análise das políticas, é necessário avançar e identificar melhor esse objeto particular que são as políticas públicas para além do que cada um entende que seja. Na literatura especializada, as definições vão

desde “*tudo o que o governo decide fazer ou não fazer*” (HOWLLET, RAMESSH, 1995, p.4 apud MULLHER e SUREL, 2002) até como um programa de ação governamental num setor da sociedade ou num espaço geográfico: a saúde, a seguridade, a educação, etc. Desses entendimentos, depreende-se que toda a ação pública, em qualquer nível que seja e qualquer que seja o domínio a que se refere, entra no campo da análise das políticas públicas.

A noção de política pública pode ser agrupada, segundo a maioria dos autores, sob três grandes rubricas: “*uma política pública constitui um quadro normativo de ação; ela combina elementos de força política e elementos de competência [expertise]; ela tende a constituir uma ordem local*” (MULLER & SUREL, 2002, p.14) que, na seqüência, será aprofundado.

Uma dificuldade inicial com que se defronta na análise das políticas públicas é o caráter polissêmico do termo “política”. Os ingleses dispõem de termos diferentes para designar o que os franceses reúnem sob a noção de política e os apresentam sob três sentidos: *polity* (a esfera da política), *politics* (a atividade política) e *policies* (a ação política).

Segundo Muller e Surel,

[...] a primeira faz a distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, podendo a fronteira entre os dois, sempre fluida, variar segundo os lugares e as épocas; a segunda designa a atividade política em geral (a competição pela obtenção de cargos políticos, o debate partidário, as diversas formas de mobilização...); a terceira acepção, enfim, designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos. (MULLER e SUREL, 2002, p.11)

Estudar a ação pública é situar, fundamentalmente, na acepção *das políticas*, sem ignorar as demais, como a da competição política. Essa opção enseja um olhar diferente, pois se centra a atenção, principalmente, na implementação das políticas públicas. Tal desafio da análise das políticas públicas extrapola em muito, por exemplo, a compreensão que as restringe a decisões no âmbito do Estado. Trata-se de algo muito maior, ou seja, de interrogar-se sobre o funcionamento da democracia e da reintegração do cidadão na rede de decisões.

Percebe-se, assim, “*que uma política é, ao mesmo tempo, um constructo social e um constructo de pesquisa, a qual, por isso coloca problemas difíceis de identificação e de interpretação*” (MULLER e SUREL, 2002, p. 12), visto que depende não apenas de estruturas sedimentadas no nível político, no nível da percepção e do senso comum dos políticos e das sociedades, das tradições e dos tipos de profissionais que se dedicam, pois é “*preciso reconhecer que a pesquisa educacional influi sobre a formulação de políticas*” (PAIVA, 1998, p. 136).

De uma forma geral, uma política pública pode se constituir em torno de três dimensões básicas: como uma ação que constrói um quadro normativo; como expressão de um poder público e como expressão do poder local.

Uma política pública quando constrói um quadro normativo de ação é formada inicialmente por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância visível da política, que podem ser: recursos financeiros (orçamentos), intelectuais (pesquisas), regulares (legislação) ou materiais (infraestrutura). Disso resulta que a política exige um quadro geral de ação ou um programa de ação governamental, definido como “uma combinação específica de leis, de atribuições de créditos, de administração e de pessoal voltados para a realização de um conjunto de objetivos mais ou menos claramente definidos”.(ROSE, DAVIES, 1994, p.54 *apud* MULLER e SUREL, 2002)

Daí depreende-se que, para que uma política pública exista, é necessário que as diversas declarações, intenções e decisões sejam reunidas por um quadro geral de ação e que funcione como uma “*estrutura de sentido*”, com o fim de realizar os objetivos construídos na relação de atores públicos e privados. Isso significa que “*toda política governamental se definirá, antes de tudo, como um conjunto de fins a atingir*” (MULLER e SUREL, 2002, p. 17), como, por exemplo, a qualificação, formação e escolarização dos trabalhadores.

Para melhor compreender os resultados da ação pública, é indispensável tomar-se consciência do caráter contraditório de toda política, pois “*toda política pública se caracteriza por contradições, até incoerências*” que precisam ser levadas em conta, mas sem impedir que se defina o *sentido* das condutas governamentais que, por sua vez, não é *unívoco*, “*já que a realidade do mundo é, ela mesma, contraditória, o que significa que os tomadores de decisão são condenados a perseguir objetivos em si mesmos contraditórios*”. (MULLER e SUREL, 2002, p. 18)

Já uma *política pública como expressão do poder público* coloca a questão da ação do Estado. Desde a passagem do feudalismo para o capitalismo, as funções do Estado foram sendo ampliadas e complexificadas, regulando relações sociais e econômicas, passando pela noção de Estado-providência; ou como aquele “*que pretende, com êxito, o monopólio do uso legítimo da força física dentro de um determinado território*” (WEBER, 1982, p. 98), e denunciado como um “*comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa*” (MARX e ENGELS, s/d, p. 23). Porém, esse Estado é o fenômeno político dominante do século XX.

E, por fim, como uma *Política Pública que constitui uma ordem local*, revela que toda política assume, de fato, a forma de um espaço de relações interorganizacionais que ultrapassa a visão estritamente jurídica e leva em conta o conjunto de indivíduos, grupos ou organizações, cuja posição é afetada pela ação do Estado em um espaço determinado.

Uma outra dimensão a ser considerada é a relação entre política pública e gasto público, pois sempre que se avalia a ação do Estado, tende-se a olhar os indicadores orçamentários ou seus impactos e resultados quantitativos. Segundo Muller e Surel (2002), é necessário que se seja vigilante para não repetir alguns equívocos comuns quando se faz referência a essas comparações. Em primeiro lugar, é necessário ficar claro que o “*impacto de*

uma política pública não é necessariamente proporcional às despesas que ela ocasiona”, nem, em segundo lugar, “não é porque uma política custa pouco que seu impacto é fraco” e , por fim, sempre é necessário levar em conta a sua “dimensão simbólica..., cujo impacto passa também pela construção de imagens do mundo que modificam a representação que os atores fazem de seu ambiente”. (MULLER e SUREL, 2002, p. 25)

1.3.2.1 Políticas Públicas e Estado

O Estado é hoje percebido através de sua ação, seja ela positiva ou negativa, propositiva ou omissa. Por isso, estudar a ação pública não consiste mais em refletir sobre a legitimidade do Estado, como forma abstrata, *“mas compreender as lógicas implementadas nestas diferentes formas de intervenção sobre a sociedade, em identificar os modos de relação existentes entre atores públicos e privados e em compreender como a ação pública recobre as dinâmicas imprecisas e evolutivas da fronteira entre estado e sociedade”*. (MULLER e SUREL, 2002) Essas novas visões se reagruparam, atualmente, em torno da análise das políticas públicas.

Também é recente a ótica de análise de política educacional como política pública. Esse enfoque situa, por sua vez, a educação na esfera da atuação do Estado e a conecta com as áreas sociais. Encarar a educação como uma das políticas públicas significa *“analisá-la no conjunto das intervenções do estado na área social, abordando os objetivos políticos, as formas de distribuição de recursos e as relações com as classes que dão sustentação a determinado projeto político”*. (BRITO, 2003, p. 130)

Na sociedade capitalista, o Estado está sob tensão constante, visto que, de um lado, precisa legitimar-se junto às massas e, de outro, não pode deixar de exercer sua função de acumulação de capital. Portanto, ao analisar a atuação do Estado, é necessário fazê-lo nas suas

relações com a sociedade, a exemplo do que recomenda Francisco de Oliveira: o Estado “*não tem uma medida em si mesmo, ele tem que estar sempre em relação com a sociedade civil, o que lhe dá a medida, a profundidade, o alcance, os seus limites*”. (OLIVEIRA, 1995, p. 7)

O Estado responde aos focos de tensão entregando para a periferia da ação governamental os setores que não lhe são imprescindíveis para a acumulação ampliada do capital, deixando amplas camadas sociais sem a cobertura necessária. Nesse contexto, o sistema educacional “*é responsável tanto pela criação de condições profissionais, para que os sujeitos se predisponham a inserir-se na força de trabalho, como pela socialização dos jovens pela regulação de sua entrada no mercado de trabalho*”. (BRITO, 2003, p. 130)

Desde a década de 1970 as formas e funções assumidas pelo Estado passam por questionamentos e transformações, constituindo-se em alvos de debates teóricos e práticos. As políticas e orientações neoliberais, adotadas principalmente a partir dos anos 80 do século XX por inúmeros países e governos, agravaram e aprofundaram crises estruturais e históricas nas áreas sociais, econômicas e ambientais, decorrentes dessa “desregulação” ou “flexibilização”. Esse quadro de crise, envolto na mudança do mundo da produção, que adota, em escala maior, a microeletrônica, num contexto de globalização de mercados e, ainda, a *débâcle* do socialismo real, comporão um cenário de complexas transformações no mundo do trabalho – a denominada reestruturação produtiva¹⁰ – que repercutirá na definição de políticas públicas,

¹⁰ Reestruturação Produtiva caracteriza-se por um complexo processo de mudanças na configuração dos sistemas produtivos, com repercussões sobre os mercados de trabalho, que se aceleram a partir do final da década de 1970 e começo dos anos 80, quando emerge a nova crise do capitalismo (denominada “crise do fordismo”). O modelo taylorista/fordista, também conhecido como sistema de produção de massas, baseado no parcelamento e especialização do trabalho e na produção de produtos padronizados em grande escala, foi interrompido por essa crise. O processo de reestruturação produtiva que emergirá estará assentado em três eixos: as novas tecnologias da “III Revolução Industrial”, baseada principalmente no uso da microeletrônica, automação flexível, informática...; mudanças organizações e novas formas de organização do trabalho; e inovações gerenciais e institucionais (mudança na gestão de recursos humanos e nas estratégias das empresas). A introdução dessas mudanças originará novos modelos de produção, que promoverão o aumento da flexibilidade do trabalho, cujo destaque será dado ao modelo japonês denominado de Toyotismo (sobre esse tema ver Gounet, Thomas, Fordismo e Toyotismo, Boitempo Editorial, São Paulo, 1999), cujos elementos constitutivos são: o trabalho em equipes polivalentes, sistema *just-in-time* de gestão dos fluxos produtivos, princípio *Kaisen* (de melhoria contínua), Programas de Qualidade Total (PQC), etc.

nas políticas educativas, na estrutura ocupacional, na qualificação do trabalhador, na formação profissional e na capacitação (treinamento) dos recursos humanos, cuja relação abordar-se-á posteriormente.

Portanto, nesse contexto geral, a questão do Estado retornou, essencialmente, pelo viés da análise das políticas públicas. O mais significativo é que esse reaparecimento ocorre num contexto global de questionamento do papel do Estado e de suas formas de intervenção tradicionais, especialmente no campo da economia (desregulamentações) e no campo social (crise do Estado-providência¹¹). Decorrerão desse reaparecimento do Estado novos instrumentos conceituais, novos campos investigativos e programas de pesquisa.

Duas grandes abordagens têm, historicamente, dividido o campo da teoria do Estado: a abordagem estatal e a abordagem pluralista. Ambas, com perspectivas múltiplas, desenham modos de estruturação e de relações específicas entre a sociedade e o Estado, cujas características abordar-se-ão brevemente, a fim de situar qual delas embasará a presente investigação.

A denominada *abordagem estatal ou a sociedade produzida pelo Estado* é de tradição européia, data do século XIX, principalmente com a difusão do Estado-Nação e a extensão progressiva dos aparelhos político-administrativos. Sua fonte principal é a filosofia alemã e o

¹¹ Estado-providência, também denominado Estado do Bem-Estar Social, Estado Keynesiano, Estado Assistencial, Estado Benefactor, Estado Protetor ou Welfare State é uma forma do Estado capitalista que se distingue pelas possibilidades que oferece aos cidadãos de acesso aos sistemas nacionais (públicos ou regulados por ele) de educação, saúde, previdência social, renda mínima, assistência social, habitação, emprego, etc. Ele atua basicamente na organização e produção de bens e serviços públicos e na regulação da produção e distribuição de bens e serviços sociais privados. Esse modelo de Estado se desenvolve após a II Guerra Mundial, principalmente nos países capitalistas centrais de orientação política social-democrata. A característica das políticas públicas adotadas por esses países é de universalização e qualidade de vida dos cidadãos, independente da renda que eles obtêm no mercado de trabalho (FIDALGO & MACHADO, 2000, p. 146-147). Sobre a desestruturação do Estado do Bem-Estar como resposta à crise do capital, através da adoção de políticas neoliberais, a partir dos anos de 1980, consultar os diversos autores cujos textos encontram-se em: SADER, Emir e GENTILI, Pablo. Pós-Neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

marxismo-leninismo que, posteriormente, assumirá uma orientação sociológica com base em Durkheim e Weber.

A maioria dos autores identificada com essa abordagem estatal concorda que o Estado é resultado de uma relação dialética com a sociedade. Sua premissa central é que o Estado, “*produzido por ela, ele participa também na sua produção: a sociedade moderna não existe sem o Estado*”.(MULLER e SUREL, 2002, p. 33) Essa idéia é a síntese primeira de tal concepção, cuja fonte de pensamento reside em Hegel, que vê o Estado como a realização da sociedade civil em sua totalidade, tornando este Estado o lugar da “previdência universal”, sem o qual a sociedade não existe.

Depois de Hegel, Marx irá inverter a perspectiva da relação Estado-sociedade. Estabelecendo que é a *luta de classes* que explica o Estado e seu aparelho de repressão, a concepção marxista afirmará que será a aparição das classes e suas lutas que explicam a gênese, evolução e função do estado. Para Poulantzas a “*teoria do Estado capitalista não pode ser separada da história de sua constituição e de sua reprodução*” (1991, p. 29).

Na seqüência, e contrapondo-se à concepção de Marx, Durkheim desenvolverá uma perspectiva marcada pela divisão crescente do trabalho social, em que o Estado adquirirá um estatuto e uma natureza vinculados à evolução social. Para esse sociólogo, quanto “*mais as sociedades se desenvolvem, mais o Estado se desenvolve; suas funções tornam-se mais numerosas, penetram mais todas as outras funções sociais que ele concentra e por isso mesmo unifica*”. (DURKHEIM, 1975 p. 170).

A idéia de Estado autônomo encontrará em Weber plena aplicação, ao distinguí-lo nos três tipos ideais (*carismático, tradicional, racional*) e ao concebê-lo como a forma do modo de dominação racional, numa clara perspectiva evolucionista. Para Weber, o Estado é definido

como uma “*empresa política de caráter institucional, logo que e na medida em que sua direção administrativa reivindica com sucesso, na aplicação dos regulamentos, o monopólio da força física legítima*” (WEBER, 1971, p. 57).

Já a segunda abordagem de Estado, *a abordagem pluralista ou o Estado produzido pela sociedade*, permanece ligada aos trabalhos americanos, muito centrada na análise dos processos de decisão. Ela tende a se organizar em torno da idéia de que o Estado é o “*resultado de processos sociais irreduzíveis, ... produto da interação entre os grupos livremente formados e se constitui uma forma de véu totalmente permeável aos interesses e à competição dos grupos que caracterizam as lógicas sociais*”. (MULLER e SUREL, 2002, p. 36)

Nessa concepção e perspectiva, a noção de interesse geral ou público não tem sentido nem espaço, pois o Estado é visto e concebido como o resultado do afrontamento dos interesses particulares e específicos de indivíduos ou grupos. Esse conjunto de racionalidades concorrentes não coincide com o que se pode denominar de “ser o interesse geral”.

É por essa razão que as políticas públicas farão, inicialmente, uma ruptura com a concepção weberiana de Estado (máquina a serviço do príncipe) e com a tradição marxista ortodoxa (como instrumento a serviço da classe dirigente). Para os analistas das políticas, o Estado não existe como entidade global suscetível de um tratamento específico, mas é sua *ação* que se constituirá no objeto de análise e suas relações contextualizadas.

Tais abordagens exprimem, cada uma a seu modo, uma certa concepção e verdade do Estado e de sua ação, pois ele expressa, ao mesmo tempo, a unidade e a diversidade da sociedade, sua existência como totalidade pensada e sua tendência inevitável à explosão. Mas também estas abordagens revelam as contradições e os diversos interesses imersos em tais filiações.

Considerando que aqui estamos investigando a possibilidade e os limites de uma política pública estatal de travessia e mediação é que nos abrimos para a contribuição de ambas as abordagens, mas registrando que nos identificamos com a abordagem marxista dialética, em que *“las acciones del Estado capitalista, y dentro de éstas las políticas sociales, deben ser entendidas como estrategias de hegemonía, em la acepción gramsciana del término”* (VASCONCELOS, 2000, p. 72).

O capitalismo além de ser poderoso e abrangente está estruturado em três dimensões fundamentais e inseparáveis, compondo o tripé capital, trabalho e Estado. Esta totalidade nos revela que é impossível e inconcebível emancipar o trabalho sem superar o capital e também o Estado. A determinação negativa do capital – no singular e no plural – não pode ser transformada em positiva, porque o capital é “parasitário do trabalho”, que estruturalmente tem de dominar e explorar, Isto significa que

[...] o capital nada é sem o trabalho, nem por um instante, o que torna absoluta e permanente a determinação negativa do capital – em termos de sua dependência do trabalho. Igualmente, a formação do Estado no sistema do capital é impensável se este não reproduzir, à sua própria maneira, a mesma multiplicidade de determinações negativas intranscendíveis, articulando por meio de sua estrutura de comando político totalizador – numa forma hierárquica invertida, correspondente à hierarquia estrutural do processo de reprodução material – a absoluta dependência do capital ao trabalho” (MÉSZÁROS, 2002, p. 244-245).

Porém, enquanto construímos a superação definitiva, é necessário avançar na conscientização, qualificação e organização das camadas populares – detentoras da força de trabalho - inclusive mediante políticas educacionais públicas comprometidas com tal perspectiva.

1.3.2.2 Políticas Públicas e Políticas Educativas

Abordar a educação profissional como política pública requer situá-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a

materialidade da intervenção do Estado, ou a *Ação* do Estado. Isso implica, de forma geral, ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos existentes em todas as relações sociais e os diversos interesses que se condensam no *locus* denominado Estado. Porém, concretamente, as políticas públicas concentram sua operatividade nas instituições da sociedade civil, nas instituições do Estado e na máquina governamental.

Quando nos referimos ao Estado estamos também nos referindo ao exercício das relações de poder. Neste ambiente, verdade seja dita: “*o poder tem artimanhas das quais ninguém escapa. O poder não ouve. O poder fala*” (PAIVA, 1998, p.126). Para falar, o poder precisa de sua verdade, que nem sempre é a verdade produzida na pesquisa, apesar de eventualmente lançar mão das investigações com o interesse de legitimar-se.

Outra importante dimensão das políticas públicas é a de que elas são “*definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria*”. (AZEVEDO, 2001, p. 5) Nesse sentido, são construções sociais, informadas por valores, símbolos, normas e representações, que remetem a perguntar: que representação social nossa sociedade tem acerca da educação profissional? Acredita-se que ocupa um valor significativo.

Essas análises e reflexões e, de certa forma, premissas teóricas e epistemológicas, justificam e referendam a necessidade e importância da recuperação da memória e concepção de Estado, de sociedade brasileira, de Educação, de qualificação profissional que se tem a partir de nossa construção histórica e produção contemporânea. Trata-se de uma exigência teórica compreender as evoluções e construções sobre essas categorias, a fim de melhor entendê-las e situá-las, seja numa perspectiva de *constructo* de pesquisa ou de *constructo* social.

De forma sintética, sem ingenuidade e sem propósito de superficialidade, cabe destacar que as políticas públicas e as políticas educacionais também registram perspectivas e abordagens contraditórias e conflitantes na história.

A abordagem neoliberal, baseada nos princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista, defensora da idéia “Menos Estado e mais Mercado”, promulgou para as políticas sociais a mesma fórmula: o livre mercado¹². Os seguros de acidente de trabalho, de desemprego, as pensões e aposentadorias são considerados fatores de desequilíbrio e constrangimento para o mercado. Quanto às políticas educativas, os neoliberais são mais amenos, mas não menos privatizantes, pois consideram a educação como um dos fatores importantes para a redução das desigualdades, desde que em parceria com o setor privado, estimulando a competição, os valores de mercado e de qualidade na oferta de serviços. Enfim, permitem a responsabilidade do Estado nessa área como executor de uma política e concepção identificada com os ideais neoliberais, visto que as políticas educativas não devem identificar-se somente com políticas públicas. Veja-se o exemplo a seguir.

Qualquer tipo de educação que se volte para o treinamento vocacional não deve, pois, ser subsidiada pelos fundos públicos, dado que um melhor preparo profissional vai se refletir, no futuro, em melhores salários. Em se tratando um meio de valorização do capital humano, o ensino profissionalizante deve ser, portanto, totalmente privatizado, posto que grande parte do aumento da renda que é possível auferir em ocupações que exigem tal treinamento construirá tão-somente um retorno sobre o capital investido. (AZEVEDO, 2001, p. 16)

A teoria liberal moderna da cidadania, na perspectiva pluralista e durkheimiana, apregoa que o bem-estar e a igualdade constituem-se em pré-requisitos indispensáveis ao exercício pleno da individualidade e da liberdade. Essa abordagem, ao assegurar o maior bem-

¹² Sobre neoliberalismo, consultar FERRARO, Alceu Ravello. Movimento neoliberal: gênese, natureza e trajetória. In: FERRARO, Alceu R. e RIBEIRO, Marlene. Movimentos Sociais: Revolução e Reação. Pelotas/RS: EDUCAT, 1999, p. 17-42.

estar para o maior número de indivíduos, abriu espaço para legitimar o avanço da ação estatal na economia e na esfera privada.

Os sociais-democratas, defensores do Estado do Bem-Estar, apesar de não reconhecerem os problemas que acompanham a gestão das políticas, não têm como pressuposto substituir o Estado pelo Mercado, mas possuem uma tendência a centrar-se em “*pesquisas comparativas entre os sistemas de proteção social dos distintos países*” (AZEVEDO, 2001, p. 34), principalmente os países de capitalismo avançado.

As referidas abordagens, sinteticamente, possuem diferenças muito sutis: enquanto os pluralistas localizam as raízes das desigualdades na distribuição diferenciada do poder, situação que poderia ser atenuada pela educação, os neoliberais localizam essas raízes na desigualdade natural dos seres humanos que possuem talentos e aptidões diferenciados os quais explicam as desigualdades de rendas e riquezas, cuja mediação os sociais-democratas buscam em sistemas desenvolvidos para superar tais condições. O problema é que todos ocultam os antecedentes ou outras problemáticas estruturais na produção das desigualdades, que serão denunciadas pela abordagem marxista.

Na abordagem marxista, mesmo não havendo uma obra específica sobre políticas sociais, o próprio Marx abordou a questão, ao tentar encontrar os meios para realizar a mais ampla condição de igualdade e bem-estar dos seres humanos. Na obra *Crítica del Programa de Gotha*, quando critica os sociais-democratas, trata da educação como um dos instrumentos de apoio na organização e na luta do proletariado contra a burguesia. Porém, questiona que o Estado possa atuar como “*educador del pueblo*” (...) “*por el contrario, el Estado es que necesita recibir del pueblo una educación muy severa*” (MARX, 1977, p. 31). Mas, na III Tese sobre Feuerbach, tem-se uma síntese ilustrativa de seu pensamento e de Engels:

A teoria materialista de que os homens são produtos da circunstância e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e

de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (como, por exemplo, em Robert Owen). A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora. (MARX e ENGELS, p. 208)

Vários autores, além de Marx e Engels, desenvolveram profundas reflexões no campo das políticas sociais, da educação, do Estado e da formação dos trabalhadores. Destaca-se o conceito de Estado em Poulantzas, que o considera “*o centro do poder político das classes dominantes na medida em que é fator de organização da sua luta política*” (POULANTZAS, 1977: p. 185); já a contribuição de Offe vai no sentido de que “*o estado social, apesar de atacado tanto pela direita quanto pela esquerda, não pode ser facilmente substituído por uma alternativa conservadora ou progressista*” (OFFE, 1991, p. 127), resultando que a política educacional se constitui como um meio de garantir a sociabilidade da força de trabalho segundo os parâmetros do capitalismo, em que a regulação estatal sobre a educação constitui-se numa estratégia para regular e manter a possibilidade e continuidade do trabalho assalariado.

Francisco de Oliveira ajuda a entender como o fundo público tornou-se central para o movimento de acumulação capitalista em todos os sentidos da reprodução, produzindo profundas alterações nas relações sociais e políticas. Se, pelo lado capitalista, o fundo corrói a taxa de mais valia, por outro, não esgota as possibilidades de sua acumulação:

[...] o fundo público em resumo, é o antivalor, menos no sentido de que o sistema não mais produz valor, e mais no sentido de que os pressupostos da reprodução do valor contêm, em si mesmos, os elementos mais fundamentais de sua negação. Afinal, o que se vislumbra com a vigência do antivalor é a capacidade de passar-se a outra fase em que a produção do valor, ou de seu substituto, a produção do excedente social, toma novas formas. E essas novas formas, para relembrar a asserção clássica, aparecem não como desvios do sistema capitalista, mas como necessidade de sua lógica interna de expansão”. (OLIVEIRA, 1988^a: p. 19)

Reconhecendo que a história do estado brasileiro não constituiu a esfera pública da regulação, dada nossa inserção subordinada ao capitalismo internacional, Oliveira sintetiza que:

[...] a tarefa da esfera pública é, pois, a de criar medidas, tendo como pressupostos as diversas necessidades da reprodução social em todos os sentidos. Não é apenas a valorização do valor *per se*: é a necessidade, por exemplo, da reprodução do capital em setores que, por sua própria lógica, talvez não tivessem capacidade de reproduzir-se: (...) desenvolvimento científico e tecnológico, defesa nacional, são das mais comuns, ou, tal como nos oferece hoje o exemplo da luta contra a Aids, necessidades sociais em escala mais ampla que não podem depender unicamente da autocapacidade de nenhum capital especial. Na área da reprodução da força de trabalho, tais necessidades também se impõem: não se trata agora de prover educação apenas para transformar a população em força de trabalho; são necessidades que são definidas *aprioristicamente* como relevantes em si mesmas; que elas terminam servindo, direta ou indiretamente, para o aumento da produtividade que pode ser seu resultado não mais seu pressuposto. (OLIVEIRA, 1988^a: p. 22-3)

As abordagens acima referidas confirmam que analisar a política educacional como uma política social não prescinde de situá-la no espaço teórico-analítico e metodológico de vertentes filosóficas. Por outro lado, cumpre registrar que a opção privilegiada que se dispensou ao utilizar as referências de Muller, Surel e Azevedo sugerem uma influência gramsciana, já que enfatizam a dialética entre a reprodução global e setorial, inserindo as políticas públicas numa acepção ampliada do Estado, como concebeu Gramsci: como instância superestrutural que engloba a sociedade política – *locus* da dominação pela força e pelo consentimento – e a sociedade civil – o lugar dessa dominação pelo consentimento (GRAMSCI, 1990).

Sendo a política pública parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la e concebê-la sempre em articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que realiza por meio da ação do Estado, visto que o desenvolvimento da sociedade é a meta principal e que, pela produção dos bens materiais e não-materiais, alimenta-se a existência humana.

Uma política pública constitui-se a partir de uma questão, um problema, situação ou demanda problematizada. Esse problema passa a ser discutido pela sociedade e esta passa a exigir uma resposta do Estado, como é, por exemplo, a demanda por qualificação humana, que, na perspectiva da contradição, coloca-se, ao mesmo tempo, como uma necessidade do capitalismo e uma demanda social enquanto direito dos cidadãos e cidadãs.

Nesse sentido, tomando-se inicialmente a política educacional como exemplo,

[...] não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar continuidade a uma política – a uma *policy* - entendida aqui como um programa de ação. Política que, nesta forma de compreensão, diferencia-se do significado de *politics*: das relações políticas, ou da política-domínio. Isto não significa desconhecer que uma *policy* – o programa de ação – seja constituída em função de decisões políticas – da *politics* ou da política-domínio – refletindo, assim, as relações de poder e de dominação que se estabelecem na sociedade. (AZEVEDO, 2001, p. 59)

Muitas relações e determinantes envolvem, como se percebeu, a política educacional, que também deve se articular a um projeto de sociedade que se pretende implementar, ou que está em curso, em cada momento histórico e em cada conjuntura. Tal projeto, por sua vez, “*é construído pelas forças sociais que têm o poder de voz e decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até ao Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação*”. (AZEVEDO, 2001, p.60)

Nesse contexto é que se entende que tanto uma demanda por uma política pública de educação profissional quanto uma experiência concreta de gestão pública constituíram-se, nos últimos tempos, mediante as formulações e construções sociais pela sociedade política – governo federal e governos estaduais – e pela sociedade civil – movimentos sociais, sindicatos, centrais, organizações empresariais e de trabalhadores que repercutiram nas políticas públicas implementadas.

Por fim, cabe destacar como pressuposto e horizonte para esta investigação, que se concorda com as pesquisadoras Neves e Kuenzer, quando afirmam que o “fenômeno” ou “problema” da educação profissional no Brasil é uma questão que o conjunto da sociedade discute e que exige do Estado uma resposta e intervenção como política pública.

O Estado, em face das repercussões econômicas e político-sociais da difusão acelerada de inovações tecnológicas no fim deste século, deve oferecer, através de ações diretas, oportunidade de requalificação e/ou atualização profissional à totalidade dos que efetiva ou potencialmente exerçam ou venham a exercer alguma atividade produtiva, independente da escolarização regular e tendo como pré-condição a conclusão da escolaridade básica. (NEVES, 2000)

A desqualificação só interessa ao capital: o acesso ao conhecimento, embora não seja suficiente, é absolutamente necessário para a formação da consciência de classe, e, neste sentido, para a destruição das condições materiais e ideológicas que produzem a exclusão. Negar este direito aos que vivem do trabalho é condená-los a priori à condição de lumpesinato, expressão clássica do marxismo para a categoria “excluído” ou “sobrante”, esta cunhada por Fernando Henrique Cardoso. É preciso ter claro que, nesta sociedade, em que o trabalho concreto significa trabalho precarizado, quem não desenvolver competências cognitivas que possibilitem usar o conhecimento de forma transdisciplinar para criar com rapidez soluções para os problemas inéditos na história das relações sociais e produtivas, está definitivamente excluído. (KUENZER, 2000, p. 361)

No próximo capítulo, analisar-se-á a relação entre a educação básica e a educação profissional levando em consideração a evolução histórica, o contexto global e o necessário resgate histórico para entender e investigar a Reforma da educação profissional desenvolvida nos anos 90 do século XX. O capítulo seguinte também buscará tecer reflexões na perspectiva da educação profissional constituir-se como uma política de mediação e travessia, vinculada à um novo projeto de desenvolvimento, na realidade que estamos imersos.

2 EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um 'conhece-te a si mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (GRAMSCI, 1991, p.12)

Concorda-se com Gramsci, agora com mais sentido ainda, que *“o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento”* (1991, p.12). Sendo assim, precisam-se arregimentar todas as forças e energias internas, mas, principalmente, valer-se das técnicas e instrumentos que auxiliem a percorrer os caminhos da investigação.

Entre a tendência que adota a estratégia de pesquisa modelada nas ciências naturais e baseada em observações empíricas para explicar fatos e fazer previsões e a tendência que estuda os fenômenos humanos e sociais a partir do contexto em que ocorrem, opta-se pela última, pois transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e idéias são fins subjacentes ao ato do pesquisador e da pesquisa.

As motivações de um pesquisador são muitas. Mas o fundamental é, segundo Celso Furtado, *“ter confiança na própria imaginação e saber usá-la”*. O valor do trabalho do pesquisador traduz, portanto, a combinação de dois elementos: *“imaginação e coragem para*

arriscar na busca do incerto”, pois a ciência é construída por aqueles que são “*capazes de ultrapassar certos limites que hoje são definidos pelo mundo universitário. (...) A ciência institucionalizada é sempre conservadora*”. (FURTADO, 2001, p. 10 e 12)

Considerando que o objeto das ciências sociais não é algo perfeitamente definido como um fenômeno natural, e sim algo em constante formação, pois é criado pela vida dos homens que vivem em sociedade, as ciências sociais admitem a evidência da vida humana como processo criativo consciente.

Por mais importante que sejam os instrumentos investigativos, para atuar de forma “*consistente no plano político*”, assumindo a “*responsabilidade de interferir no processo histórico, impõe-se ter compromissos éticos. A ciência é uma maravilhosa criação do homem, mas em parte considerável é condicionada pela sociedade onde surge*”, (FURTADO, 2001, p.11)

É com essa perspectiva e com essa responsabilidade ética e política, bem como com muita imaginação, que se buscará verificar as possibilidades e as dificuldades de uma política pública de educação profissional para o estado e para o país, construção constante e militante pela e na educação.

Nesse capítulo investigativo, far-se-á uma breve recuperação histórica da evolução da educação profissional no Brasil e uma contextualização global para, posteriormente, situar-se a Reforma da educação profissional nesse contexto histórico e mundial. Numa segunda parte desse mesmo capítulo, far-se-á uma rápida análise da educação profissional mediante um resgate teórico e sua vinculação com o projeto de desenvolvimento de uma nação bem como uma política de transição e de mediação.

2.1 Breve histórico da educação profissional

Na formação da cultura brasileira, exerceu uma influência marcante a herança da Antigüidade clássica no tocante ao trabalho manual representado como atividade indigna para um homem livre. (CUNHA, v. 1, 2000, p.7)

Essa herança que o historiador Luiz Antônio Cunha revela acima chegou no Brasil através dos colonizadores ibéricos, provenientes de uma região da Europa que tinha uma forte rejeição ao trabalho manual, reforçada pela pedagogia jesuítica baseada na herança clássica.

A cultura ocidental não conferiu ao trabalho manual sempre o mesmo valor. “*No inventário do pensamento grego clássico, o progresso técnico convivia harmoniosamente com a especulação abstrata*”. (CUNHA, 2000, v.1, p. 7). A própria palavra *Sophia* significa tanto uma habilidade técnica quanto especulação abstrata e, para Aristóteles, grande pensador grego, o trabalho constitui uma etapa necessária ao desenvolvimento intelectual humano.

Posteriormente, Aristóteles, Platão e Xenofante reorientaram o pensamento grego numa perspectiva de intensificação do trabalho escravo e de conseqüente depreciação social de todos os trabalhadores, ao ponto de Aristóteles defender:

Em um estado perfeitamente governado...os cidadãos não devem exercer as artes mecânicas e nem as profissões mercantis, porque este gênero de vida tem qualquer coisa de vil, e é contrário a virtude. É preciso mesmo, para que sejam verdadeiramente cidadãos, que eles não façam lavradores, porque o descanso lhes é necessário para fazer nascer a virtude em sua alma, e para executar os deveres civis. (ARISTÓTELES, s.d., livro IV, cap.8, Parágrafo 2º).

Já em Roma, o conceito de *labor* tinha um sentido positivo. Posteriormente, esse conceito de *labor* foi substituído pelo de trabalho, expressão derivada de *tripalium*, uma espécie de canga que era colocada nos bois para propiciar a tração de carga. Na verdade, era um sentido figurado que designava um instrumento de tortura feito de três paus. Na capital do Império, segundo Cunha, os artesãos eram escravos ou estrangeiros livres, que migravam para Roma, mas não possuíam terras porque não eram cidadãos.

Com o colapso do Império romano, o advento da sociedade feudal e o conseqüente esvaziamento das cidades, o artesanato ficou confinado às cortes senhoriais, valorizado pelo catolicismo. Nesse sentido, a *Regula Benedicti* trouxe uma nova concepção de trabalho, caracterizando o ócio como o pai dos vícios e, para os seguidores de São Bento, o trabalho manual, por algumas horas por dia, virou regra e valor espiritual.

Na Península Ibérica, onde o artesanato não floresceu como no restante da Europa, o valor do trabalho manual foi depreciado. É comum, tanto na cultura portuguesa quanto espanhola, a rejeição ao trabalho manual, como revela uma das Cartas Persas, de Montesquieu, de 1721.

Um homem dessa importância, uma criatura assim perfeita, não trabalharia nem por todos os tesouros do mundo, e jamais se arriscaria, por uma vil e mecânica indústria, a comprometer a honra e dignidade de sua pele. Pois deve-se saber que, quando alguém tem algum mérito na Espanha – como, por exemplo, quando pode acrescentar às qualidades de que já falei a de ser dono de uma espada longa, ou a de ter aprendido com o pai arrancar um violão desafinado – pára de trabalhar: sua honra exige o repouso de seus membros. Quem fica sentado dez horas por dia alcança assim metade a mais de consideração do que alguém que passa apenas cinco horas sentado, porque é nas cadeiras que se adquire nobreza. (MONTESQUIEU, 1991, p. 135-6)

A cultura brasileira sofrerá, desde a colonização, a influência da concepção pejorativa de trabalho manual européia por um lado e se estruturará, por outro, em relações escravistas de produção, afastando os homens livres de tais atividades.

Numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos – índios e africanos -, essa característica “contaminava” as atividades físicas e manuais a tal preconceito. O trabalho manual passou a ser “coisa de escravo” ou da “repartição dos negros”. Os chamados homens livres, afastavam-se do trabalho manual, para não deixar dúvidas quanto à sua condição na classificação social. Somada a essa herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, “*aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres*”. (CUNHA, 2000, v. 1, p.16)

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

(CUNHA, 2000, v.1, p. 2)

A realidade recente revela o aumento do interesse pela pesquisa sobre a relação entre o mundo do trabalho e da educação. Nesse campo, a literatura, seja na perspectiva histórica, seja na teórica, apresenta um crescimento e um desenvolvimento significativos nas últimas décadas. O surgimento de linhas de pesquisa sobre Trabalho e Educação, projetos de dissertação e teses e a elaboração de políticas públicas estão cada vez mais ocupando a agenda acadêmica, social e política.

Considerando essas razões, far-se-á apenas uma pequena síntese dos principais momentos que marcaram a evolução do ensino técnico no Brasil, visto que o principal objetivo, com esse breve histórico, é apenas registrar uma influência pejorativa da cultura do trabalho manual, socialmente inferior, para trabalhadores inferiores, gerando, conseqüentemente, políticas diferenciadas para sujeitos diferentes, os “pré-destinados” ao trabalho e os “pré-destinados” à Universidade.

Destacam-se, entre muitos estudos de natureza histórica disponíveis, os três recentes volumes de Luiz Antônio Cunha: *O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata*; *O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização e o Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo* (2000), nos quais o autor faz uma síntese histórica da evolução da educação artesanal, da educação manufatureira, da educação

industrial e do ensino técnico brasileiro, como também o é a obra recente da educadora Silvia Maria Manfredi, intitulada *Educação Profissional no Brasil* (2003).

A vigência de relações escravocratas de produção sempre foi um desincentivo para que a força de trabalho livre se voltasse para o artesanato e a manufatura. Uma das iniciativas tomadas para suprir a demanda de mão-de-obra foi, de 1840 a 1865, criar casas de educandos artífices por dez governos provinciais, a fim de cumprir e ampliar a formação compulsória da força de trabalho. O modelo militar, baseado na aprendizagem de ofícios, com hierarquia e disciplina, foi adotado no processo de formação dessas casas. Na seqüência, várias iniciativas e institutos, principalmente de entidades religiosas, dedicaram-se a processos educativos e práticas artesanais e manufatureiras. (CUNHA, 2000; MANFREDI, 2003; ROMANELLI, 1986)

Porém, a primeira iniciativa institucional foi adotada pelo Presidente Nilo Peçanha, em 1909, quando publicou o Decreto nº. 7.763, de 23 de dezembro, criando as escolas de aprendizes artífices, mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, propondo o funcionamento de dezenove escolas a partir de 1º de janeiro de 1910. Somente o Rio Grande do Sul ficou excetuado, porque já possuía o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre, mais tarde denominado Instituto Parobé.

Os motivos apresentados para a criação do decreto merecem esse registro:

Considerando:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isto se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime, que é dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (Decreto nº. 7.763/1909).

Essa rede pouco inovou em termos ideológicos e pedagógicos, mas, por sua extensão, por seus propósitos e legislação comuns à todas as escolas trata-se de um fato marcante e

significativo para a história da educação brasileira, por se constituir, provavelmente, “o primeiro sistema educacional de abrangência nacional”. (CUNHA, 2000, v. 3, p.66)

O grande desenvolvimento industrial desencadeado no Brasil, a partir da revolução industrial de 1930, repercutiu, naturalmente, sobre a estrutura da educação profissional, principalmente a partir do Estado Novo. Até 1941, a estrutura do ensino profissional era diversificada, cabendo tanto a iniciativas públicas bem como privadas. Com a reforma de Gustavo Capanema (1942), ocorreu uma redefinição de currículos, cursos, ramos, ciclos e graus motivados por razões econômicas (formação de mão-de-obra para o projeto de desenvolvimento) e ideológicas (reorganizar o sistema de ensino num contexto de cooptação do trabalhador pelo capital).

O ensino secundário, a partir do Decreto-Lei 4.244/1942, tinha por objetivo formar os dirigentes pelo próprio ensino ministrado e pela preparação ao ensino superior. Os demais ramos de ensino tinham a finalidade de formar “*uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; ensino industrial para setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário, divididos, cada um, em dois ciclos*”. (MANFREDI, 2003, p.99)

Essa reforma, segundo as “Leis Orgânicas” de 1942-1946, afirmou uma lógica dualista, calcada na diferença e distinção de classes sociais, trabalho intelectual e trabalho manual, prolongando-se por 16 anos a partir de sua instauração, resistindo a uma escola secundária unificada, tão defendida por Anísio Teixeira.

É importante registrar que, ao lado das “Leis Orgânicas” de 1942, foi construído um sistema paralelo, gerido pelos sindicatos patronais, que é o “Sistema S”, cujas primeiras

estruturas foram o SENAI (1942) e o SENAC (1943). Atualmente, temos, ao todo, nove (09) estruturas dentro do Sistema “S”: SENAI, SENAC, SESI, SESC, SENAR, SENAT, SEST, SEBRAE e SESCOOP¹³.

Em 1961, após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN 4.024/61, a estrutura dual continuou existindo, porém agora com maior flexibilidade na passagem entre o ensino secundário e o profissionalizante, possibilitando um ensaio de articulação. Nesse período, com a estratégia desenvolvimentista dos militares, principalmente a partir do golpe militar de 1964, o sistema “S” não só foi mantido como expandido. O Governo revitalizou, também, o PIPMO – Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra –, para dar conta dos mega-projetos da Amazônia, Itaipu e pólos petroquímicos, símbolos do modelo de desenvolvimento adotado.

O passo seguinte, com relação à reformulação do ensino fundamental e secundário, atrelado a um projeto de desenvolvimento dependente, foi dado pela ditadura militar, em 1971, através da Lei N.º. 5692, que reformou a LDBEN N.º. 4.024/61 e instituiu a “*profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário*”, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. Essa lei, no que diz respeito à profissionalização, não vingou e, em 1982, através da Lei 7.044, restabeleceu-se a antiga separação entre os cursos profissionalizantes e o secundário.

No final da década de 1970, algumas renomadas Escolas Técnicas Federais, como as de Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, posteriormente também na Bahia e Maranhão, foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Lei n.º. 6.545/78). Essa

¹³ 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).

mudança agregou a oferta, para além dos cursos técnicos, do nível superior: graduação e pós-graduação em engenharia industrial e tecnólogos, licenciaturas plena e curta nas áreas de formação de professores e especialistas, cursos de extensão, especialização e pesquisa.

A “Educação Tecnológica” situa-se no ideário tecnicista dos militares que estavam no poder desde 1964, pois, era a tradução e uma resposta à sua integração subordinada ao modelo de desenvolvimento científico e tecnológico em ampla expansão no mundo ocidental. Segundo Frigotto e Ciavatta, o desenvolvimento científico-tecnológico respondia por um novo fator fundamental:

[...] disponibilidade ampla da microeletrônica e baixos custos no processamento da informação. Toma força um processo de profunda reestruturação do aparato produtivo com a incorporação de tecnologias intensivas em informação com base na microeletrônica (Ciavatta, 2002). Eleva-se a composição técnica do capital e altera-se a divisão internacional do trabalho, sua divisão social, sexual e de reprodução humana (Gitahi & Rabelo, 1997). Surge um novo perfil ocupacional no qual é sensível o aumento dos requisitos educacionais para o mercado formal. Há uma progressiva substituição da força física pelas capacidades intelectuais. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 119)

Nos anos de 1990, frente às grandes transformações econômicas, sociais, tecnológicas e, conseqüentemente, no mundo do trabalho, volta-se a discutir uma nova configuração do ensino profissional. O Projeto 1.258-C, de 1988, resultante do amplo debate da comunidade educacional, foi aprovado na Câmara dos Deputados (PL 101/93) e passou ao Senado, tornando-se aí o “Substitutivo Cid Sabóia”. No Senado, o substitutivo Cid Sabóia foi preterido, por manobras regimentais, pelo PLC nº. 67/1992, do Senador Darcy Ribeiro, que, aprovado, tornou-se a LDBEN 9.394/96 ou “Darcy Ribeiro”. (Ribeiro, 2000, p. 181) Aprovada a nova LDBEN, regulando em capítulo próprio e específico a educação profissional, foi possível ao governo reeditar o PL 1.603/96, criticado e rejeitado pelos segmentos docente e discente, com poucas modificações, agora como Decreto-Lei 2.208/97.

A nova LDBEN deu condições ao MEC a retirar o PL Nº 1.603/96 do Congresso Nacional e regulamentar a educação profissional através do Decreto Nº. 2.208/97. A partir

desses movimentos e mecanismos, institucionalizou-se, no Brasil, uma nova reforma na educação profissional, cuja análise far-se-á a seguir, após uma contextualização global, necessária para melhor compreendê-la.

A Reforma educacional praticada pelo Governo FHC, no seu conjunto e, em particular, a Reforma na educação tecnológica e de formação profissional foi “*coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática*” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p. 119), ou, conforme complementa Ribeiro, é possível interpretar as reformas educacionais

[...] impostas pelo Estado brasileiro através da LDBEN e do Decreto nº. 2.208/97, na perspectiva da hegemonia gramsciana (Gramsci, 1981) enquanto uma relação pedagógica em que a classe dominante apropria-se do discurso das camadas subalternas, dando-lhe um novo conteúdo que oculta e mostra, no mesmo movimento, os interesses do capital no que diz respeito à educação dos povos latino-americanos e, no caso, do Brasil. (RIBEIRO, 2001)¹⁴

É de enorme relevância o alerta desses pesquisadores sociais e econômicos. Frigotto e Ciavatta explicam todas essas mudanças por uma tríplice crise: “*do sistema capital, ético-política e teórica*”. Depois da fase de expansão, inclusive com alguns ganhos para a classe trabalhadora (idade de ouro) particularmente nos países capitalistas centrais, o “*sistema entra em crise em suas taxas históricas de lucro e exploração*”. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 95)

Essa crise produzirá uma reação dos capitalistas mediante processos que são identificados como: globalização, Estado mínimo, reestruturação produtiva, reengenharia das empresas, qualidade total, sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento e empregabilidade. Trata-se, portanto, de retomar os mecanismos de mercado, tendo por base a idéia de Hayek (1987) de que as políticas sociais conduzem à escravidão e a liberdade de

¹⁴ Palestra proferida em Porto Alegre, Dr^a. Marlene Ribeiro (FACED/UFRGS), em 07/08/2001, em evento organizado pela Superintendência de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul - SUEPRO-RS.

mercado conduz à prosperidade. O documento *Consenso de Washington*, produzido pelos representantes do capitalismo central, rearticulou a doutrina liberal e conservadora, sob o manto do neoliberalismo, referência para todas as reformas a partir de 1990.

2.1.1 Contexto Global

Toda a reforma educacional brasileira foi baseada na justificativa de que o mundo mudou, globalizando-se; de que a economia internacionalizou-se; de que as ciências e as técnicas eclodiram; de que se está na era do conhecimento e que o mercado e o mundo do trabalho transformaram-se, exigindo um novo cidadão-produtivo, conforme bem expressou um dos formuladores teóricos da estratégia governamental, ao explicitar que “*o que se busca é a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, na consolidação do processo democrático no que concerne à formação do cidadão-produtivo*”. (MEHEDEFF, 1995)

Mas, em que mundo e em que contexto se passou a viver? O que é o capitalismo atual? Que se sabe sobre o capitalismo contemporâneo? O que é o capitalismo pós-industrial? Para entender e explicar o contexto que envolveu a reforma da educação profissional, far-se-á uma rápida retrospectiva do que mudou nas últimas décadas.

O processo de formação econômica do mundo moderno pode ser observado de três ângulos, não distintos, mas como faces em interação: “*a intensificação do esforço acumulativo mediante a elevação da poupança de certas coletividades; a ampliação do horizonte de possibilidades técnicas e o aumento da parcela de população com acesso a novos padrões de consumo*”. (FURTADO, 2001, p. 26)

No final do século XX, prevalecerá a tese de que o processo de globalização dos mercados há de se impor no mundo todo, “*independente da política que este ou aquele país*

venha a seguir. Trata-se de um imperativo tecnológico, semelhante ao que comandou o processo de industrialização que moldou a sociedade moderna nos últimos séculos”. (FURTADO, 2001, p. 26)

As mudanças em curso no final do século XX, como o “*desequilíbrio da conta corrente do balanço de pagamentos dos Estados Unidos*” (...), o surgimento da União Européia, proposta francesa, com “*objetivo de promover um entendimento político consistente com a Alemanha*”, o processo de conversão “*à economia de mercado e de criação de instituições democráticas nos países do leste europeu*”, somados à “*onda de transformações que estão redefinindo a face do planeta*” sob a liderança dos países asiáticos-orientais, especialmente a China, e a submissão dos países latino-americanos para ‘desregular’ os seus mercados”(FURTADO, 2001, p. 31-2-3) geraram uma nova forma de organização social que redefine o perfil de distribuição de renda, portanto, das condições materiais de sobrevivência, gerando um quadro de incertezas profundas nas relações sociais. É o “novo capitalismo”, conforme Furtado.

Porém, é necessário retomar que, até metade dos anos de 1970, nossa sociedade capitalista era orientada, basicamente, por dois grandes princípios: a) o princípio keynesiano de intervenção do Estado na economia, por meio de investimentos e endividamento, para melhor tentar distribuir a renda e promover o bem-estar social, numa perspectiva de diminuição das desigualdades, e b) o princípio taylorista-fordista de produção industrial, baseado no planejamento, na funcionalidade e no longo prazo do trabalho industrial, através de plantas industriais centralizadas e verticalizadas, com linhas de montagem concentradas num único espaço, formação de estoques, orientada por idéias de racionalidade e durabilidade de produtos e, ainda, com políticas salariais e promocionais visando a aumentar a capacidade de consumo dos trabalhadores. Mas, a partir de meados da década de 70 do século XX, o

padrão de acumulação taylorista/fordista entrou em crise e algumas condições estruturais, como a apropriação de tecnologias de ponta aplicadas aos processos produtivos e o desmonte do Estado Keynesiano, permitiram ao capital dar uma resposta conservadora à crise, adotando uma fase neoliberal¹⁵.

A seguir, serão destacados alguns traços desse “novo” capitalismo, baseado nos seguintes autores: Chauí, 2000, Oliveira, 2000, Furtado, 1998 e Frigotto, 1995.

O *desemprego*, que sempre esteve incluído na lógica do modo de produção capitalista, *tornou-se estrutural*, deixando de ser conjuntural ou acidental. A automação, a robótica, a química fina e a biotecnologia, apropriadas pelo capital, permitem reordenar os processos de produção, gestão e comercialização, de modo a submeter a força de trabalho a rigoroso controle, através da diminuição drástica dos postos de trabalho, da flexibilização das relações trabalhistas, do desmonte das estruturas do Estado social e, principalmente, do enfraquecimento das entidades de classe e suas lutas. Nesse processo de intensa rotatividade, a qualificação, decorrente da educação profissional e da experiência de trabalho, tornou-se obsoleta rapidamente.

O *capital financeiro e o monetarismo* tornaram-se o coração e o centro do sistema, desvalorizando ainda mais o trabalho produtivo e endeusando a mercadoria dinheiro. Muitos países, como o Brasil, sofreram bastante com a especulação financeira que desgraça economias em desenvolvimento, como são as do terceiro mundo.

O aumento do setor de *serviços tornou-se estrutural*, a chamada terceirização, visto que a produção não se baseia na planta fordista, mas por uma distribuição da produção pelo mundo inteiro, fragmentando e dispersando as etapas, os processos e a organização dos

¹⁵ Sobre a crise e a adoção do neoliberalismo como resposta do capital, ver Francisco de Oliveira: *Os direitos do antivalor* (1993). E sobre políticas neoliberais aplicadas à educação, ver Pablo Gentili e Tomaz Tadeu da Silva: *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*, Petrópolis, Vozes, 1994.

trabalhadores. A consequência mais imediata que se sentiu foi uma diminuição dos postos de trabalho e, conseqüentemente, de ocupações no setor industrial e, por outro lado, um relativo crescimento no setor de serviços.

A ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas e o poder dos capitalistas encontra-se, a partir desse momento, na detenção e monopólio dos conhecimentos e da informação. Essa realidade determinará, conseqüentemente, uma mudança na inserção dos cientistas e técnicos nas sociedades.

Diferentemente da forma keynesiana e social-democrata, que utilizava o Estado como agente regulador e fiscal das políticas e direitos sociais, o capitalismo, na sua fase neoliberal, passou a subjugar ainda mais o estado e as políticas sociais aos ditames do mercado, tanto que as privatizações dos serviços públicos lhe são inerentes. Ver-se-á, posteriormente, como na educação, tanto básica como técnica e superior, deu-se esse processo de forma muito intensa.

A denominada transnacionalização da economia dispensará a figura do Estado nacional, deixando o comando econômico, jurídico e político para organismos multilaterais, como Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esses organismos, protetores do mercado mundial, operam com dogmas fundados no neoliberalismo: estabilidade econômica, corte do déficit público e pagamento da dívida externa.

As conseqüências são diversas, mas algumas são mais evidentes, como a institucionalização da insegurança e da violência pelo mercado e a polarização de classes entre riqueza absoluta e miséria absoluta.

Chauí afirma tratar-se de

[...] desintegração vertical da produção, tecnologias eletrônicas, diminuição dos estoques, velocidade na qualificação e desqualificação de mão-de-obra, aceleração do *turnover* da produção, do comércio e do consumo pelo desenvolvimento das técnicas de informação e distribuição, proliferação do setor de serviços, crescimento da economia informal e paralela, e novos meios para prover os serviços financeiros. (CHAUÍ, 2000, p.31)

Também, não se pode deixar de lembrar que os Estados Unidos da América (EUA), frente à sua própria crise hegemônica e à crise mundial da década de 70 do século XX, num contexto de controle dos preços internacionais do petróleo, surgimento do Grupo dos 7 e da aprovação de sua proposta de uma Nova Ordem Econômica Internacional, redefiniram sua nova estratégia, baseada na “*restauração liberal conservadora*”, desencadeada pela administração Reagan. (FIORI, 2003)

Na segunda metade da década de 1980, a renegociação da dívida externa dos países latino-americanos inaugurou essa nova estratégia americana. Em troca de melhores condições de pagamento das dívidas, os americanos exigiram e impuseram a desregulamentação dos mercados, economias abertas, estados não-intervencionistas e abandono radical de todo e qualquer tipo de projeto de desenvolvimento nacional. Na verdade, os EUA, além de negarem os acordos pós-guerra de “direito à autodeterminação dos povos” e direito ao desenvolvimento nacional, ou seja, à soberania nacional, impuseram uma nova política econômica para a periferia, expressa no “Consenso de Washington”, através de um novo imperialismo aceito pelo mundo: a globalização. Em síntese: a “lei da selva” para os estados “pré-modernos” e a “lei do mercado” para os estados e governos bem comportados, como foi o caso da América Latina nos anos 90. (FIORI, 2003)

Essa estratégia ficou evidente e expressa em junho de 2002, quando o mundo assistiu ao presidente Bush anunciar a nova doutrina norte-americana que atribui aos EUA o direito ao ataque preventivo contra povos e estados que ameacem o interesse nacional, direito este de

que já haviam feito uso muitas vezes, como na Guerra do Golfo, em 1991, mas, agora, anunciaram e oficializaram ao mundo. *“O ataque preventivo mais eficiente contra uma nação emergente é o bloqueio ou a desaceleração do seu desenvolvimento econômico”*. (FIORI, 2003, p.8) O autor sintetiza, nessa afirmação, a estratégia dos países centrais, a serviço das grandes corporações, cujos interesses são expressamente conflitantes com o desenvolvimento nacional dos países do terceiro mundo, como o Brasil.

Essas são as mudanças principais que o capitalismo produziu nas duas últimas décadas do século XX e que se constituem em pano de fundo para as reformas educacionais, entre elas a Reforma da educação profissional. Quando Moura Castro, um dos intelectuais orgânicos dessa Reforma, afirma que *“a economia mundial passou por enormes mudanças nos últimos 20 anos”* é uma constatação correta, mas, daí a depreender que *“essas mudanças fizeram a qualidade dos sistemas educacionais tornar-se ainda mais importantes para a saúde econômica das nações”* (CASTRO e CARNOY, 1997, p.10) é, no mínimo, discutível, quando não ideológico. Belluzo (2001) já demonstrou que *“a maioria não é pobre porque não conseguiu boa educação, mas na realidade, não conseguiu boa educação porque é pobre”*. Portanto, faz-se necessário contextualizar e significar melhor as mudanças mundiais e, conseqüentemente, as mudanças educacionais, caso contrário, reforçar-se-á nossa dependência com falsas e ineficientes políticas reformistas e/ou compensatórias.

2.1.2 A Reforma: Derrota do Projeto de Massas

A reforma da educação profissional, como mudança em si, nunca foi a questão central do debate que se gerou, pois, de alguma forma, todos concordam que a educação brasileira e, especialmente, a educação profissional necessitava de uma nova base e referência. As questões que se julgam mais importantes para o debate e uma reflexão séria são outras, ou

seja, não a reforma pela reforma, mas a *natureza da proposta implementada e sua subordinação a uma lógica neoliberal e econômica conservadora*, mais comprometida com a ordem mundial globalizada do que com um projeto de desenvolvimento e soberania nacional.

Na verdade, a reforma da educação profissional “*não é boa nem má em si mesma. Ela é condizente com o projeto de sociedade da burguesia brasileira para o século XXI*”. (NEVES, 2002) Ela, além de atender aos objetivos dessa classe, insere-se num conjunto de reformas educacionais no Brasil e, também, em escala mundial.

A verdade é que se tratou de uma proposta de Reforma bem justificada, bem fundamentada e coerentemente contextualizada. Nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, após uma recuperação histórica da relação educação e trabalho, lê-se que “*a partir da década de 80, as novas formas de organização e de gestão modificaram estruturalmente o mundo do trabalho*” e que um “*novo cenário econômico e produtivo se estabeleceu com o desenvolvimento e emprego de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços e pela crescente internacionalização das relações econômicas*”. Porém esse diagnóstico universalista, a princípio aplicável para toda a sociedade, revela que, em consequência, “*passou-se a requerer sólida base de educação geral para todos os trabalhadores; educação profissional básica aos não qualificados; qualificação profissional de técnicos; e educação continuada, para atualização, aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores*” (MEC, Diretrizes, p. 77), revelando educação diferenciada para realidades e sujeitos de condições sociais diferentes.

As razões que justificam a Reforma vão sendo complementadas e as mesmas diretrizes reforçam e explicitam que “*as empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas competências relacionadas à inovação, a*

criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, mediadas por tecnologias da informação” (MEC, Diretrizes, p. 78) Aqui, entre tantas interpretações e deduções que se possam fazer, saltam aos nossos olhos duas que merecem um destaque e reflexão: o direito do trabalhador a uma educação e qualificação profissional não fundamenta a reforma nem a nova proposta, bem como a perspectiva de uma educação que contemple essa ótica dos trabalhadores sequer é considerada. Mas reforça-se a exigência de novas competências para além da “destreza manual”.

Nesse sentido, a presente Reforma contemplou apenas as propostas de dois atores macroformuladores de políticas: o governo e os empresários. A proposta e a perspectiva dos trabalhadores, que aceitaram discutir e participar do processo, além de não terem sido consideradas, pode-se afirmar mesmo que a legislação imposta volta-se contra as suas demandas, na medida que inverte seu sentido e conteúdo a serviço de uma maior acumulação flexível do capital. De uma certa forma, repete-se o que já ocorrera com a aprovação da LDBEN 9.394/96, que ignorou todo o processo de participação na formulação de um projeto de lei voltado aos interesses das camadas populares.

A proposta implementada com base na nova LDBEN 9.394/96 e no Decreto N°. 2.208/97 foi um evidente confronto com o projeto de massas, consubstanciado no Projeto Jorge Hage, que, entre outros compromissos, revelava um projeto de educação para um projeto de nação. Talvez aí resida toda a estratégia e comprometimento de uma Reforma a serviço da subordinação da educação profissional não somente ao mercado, mas, principalmente, aos interesses de uma economia globalizada e hegemônica por um pequeno grupo de países e centenas de empresas transnacionais.

A Reforma educacional praticada pelo governo FHC, durante oito anos, foi objeto de amplas análises por diversos pesquisadores (Ribeiro, 2001; Frigotto, 2002 e 2003; Kuenzer,

2001 e 2002; Cunha , 2002; Moraes, 2002, dentre outros), dos quais recolhem-se duas críticas que consubstanciam e demonstram a perspectiva assumida pela Reforma.

A reforma educacional (...), no seu conjunto e, em particular, em relação à educação tecnológica e à formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática. O Decreto nº. 2.208/97 é uma síntese emblemática deste ideário. Este decreto foi complementado, como instrumento coercitivo, pela Portaria do MEC nº. 646 de 1977, que obriga os Centros Federais de Educação Tecnológica a restringirem em 50% as matrículas de nível médio integrado, das oferecidas em 1996, com o indicativo de extensão futura. A arma do MEC para isso era a concessão de mais ou menos recursos de acordo com a adesão à Portaria. No plano pedagógico, a Resolução nº. 04/99 e o Parecer CNE/CEB nº. 16/99, que traçam as Diretrizes Curriculares nacionais para os cursos técnicos de nível médio escancaram a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade.

Ele reinstaura uma nova forma de dualismo na educação ao separar a educação média da educação técnica. Por isso ele é incompatível, teoricamente e em termos de ação política, com um projeto democrático de educação adequado ao baixo nível de escolaridade básica e de formação profissional da população economicamente ativa, no sentido de superar essa realidade. (FRIGOTTO e CIAVATA, 2003, p. 119)

Esta crítica à reinvenção da dualidade encontra também eco em outros estudiosos da educação profissional, como Moraes (2002) e Cunha (2002). Também em várias universidades (UFMG, UFPR e UFRGS) podemos encontrar grupos de pesquisadores que reforçam esta análise, como é o caso da pesquisadora do Núcleo de Estudos Trabalho, Movimentos Sociais e Educação desta universidade:

As reformas, (...), são justificadas pela necessidade de tornar a economia competitiva, do que decorre o enfoque economicista, o determinismo tecnológico e a visão essencialista da formação profissional. É como se tais reformas, cuja essência pode ser traduzida pela priorização dos saberes práticos para a solução de problemas e pela substituição da qualificação profissional pela competência, por si mesmas, fossem capazes de retirar o país da crise e de resolver a questão do desemprego, sem alterar as relações sociais definidoras do modelo econômico que produz tal desemprego e subordinação aos organismos multilaterais.

A educação para a “empregabilidade”, projetada pela reforma do ensino técnico-profissional, é idealista porque pressupõe uma relação mecânica entre a formação profissional e as mudanças científico-tecnológicas aplicadas aos processos produtivos. A qualificação profissional, que na legislação está sendo preterida pelas competências, precisa ser compreendida como uma construção social que resulta de relações contraditórias de conflito entre capital e trabalho. (RIBEIRO, 2002)

Há, nessas análises, uma identidade inclusive de termos de que a Reforma é “economicista”, “mercantilista”, “fragmentária” e “tecnicista”, submetida à lógica do novo capitalismo, expresso na ideologia neoliberal e na globalização dos mercados. Novamente, a educação profissional e as políticas educativas e sociais estão imersas no plano supra-estrutural e ideológico do capitalismo globalizado.

2.2 Análise da Educação Profissional

Para definir uma política de governo...em uma sociedade complexa, absolutamente díspar sob diversos ângulos, há que se ter os pés no chão: jamais esconder as verdadeiras causas do problema que se deseja enfrentar e resolver...para resolver problemas complexos não pode haver soluções simplificadas, sob o risco de se cair no simplismo analítico e propor medidas inadequadas, populistas, demagógicas, clientelistas. (KUENZER, 1997, p.18)

2.2.1 Resgate teórico

[...] **é individualidade** – Joana, Paulo, João, Antônio, etc. -; **é natureza** - constituído e dependente de ar, água, comida, ferro, cálcio, vitaminas, sais, etc.; **e é ser social** – produz a individualidade e natureza em relação com os demais seres humanos. Ou seja, a individualidade que somos e a natureza que desenvolvemos estão subordinadas ou resultam de determinadas relações sociais que os seres humanos assumem historicamente. (FRIGOTTO, 2002, p.2)

Recuperar o que se entende por ser humano, a história de nossa sociedade, a evolução dos sistemas educativos, a relação do Estado nessa realidade e as diversas relações construídas, contribuirá tanto para o entendimento, como para estabelecer que a educação e as políticas públicas são relações mediadoras dessas sociedades e das relações sociais.

A educação básica e a profissional refletem, ao longo de nossa história, as relações típicas de poder de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui exercício de funções intelectuais e dirigentes para umas ou funções instrumentais para outras. Esta dualidade social, educacional e profissional produtora de tensões constitui-se num imenso desafio para a construção de políticas públicas voltadas às classes populares, no capitalismo.

Por isso, na formulação de uma política pública não se pode ser ingênuo; nossa história de desenvolvimento econômico e social, cultural e político, educacional e profissional produz-se dentro de uma lógica reprodutora das desigualdades que se materializam em inclusão e exclusão sociais, trabalho manual para índios e escravos, trabalho livre e intelectual para uma elite de gestores, escola acadêmica para poucos e educação profissional para os trabalhadores.

Muitos historiadores e estudiosos já demonstraram ser a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do ensino secundário – hoje ensino médio – e profissional no Brasil, pois, desde a primeira iniciativa estatal, em 1909, com a criação das 19 escolas técnicas, sempre existiram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, visando a reproduzir e atender a divisão social e técnica do trabalho.

Em estudo recente sobre “*Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*”, Kuenzer demonstra com maior propriedade o exposto.

[...] O desenvolvimento histórico dessas redes vai mostrar que a iniciativa estatal primeiro criou escolas profissionais, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o ensino Médio. A partir de então, essas redes sempre estiveram de alguma forma (des)articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde as demandas de inclusão/exclusão; o Ensino Médio inclui os socialmente incluídos; para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadoria que historicamente foram se construindo. (KUENZER, 2000, p. 26)

Dessa forma, a formação histórica dos trabalhadores e cidadãos do Brasil dar-se-á a partir da categoria dualidade estrutural, demarcando uma trajetória educacional e social, conforme as funções que cada um desempenharia na sociedade, conforme o desenvolvimento das forças produtivas que delimitavam, de forma muito clara, a divisão entre capital e trabalho, traduzida, no taylorismo-fordismo, na separação das funções de planejamento e supervisão com as de execução. É com esta realidade, agravada pelo desemprego e

subemprego decorrentes da mudança do padrão de acumulação, que se defrontam os gestores que tenham compromisso com políticas sociais.

Às funções do sistema produtivo correspondem trajetórias de educação e escolas diferenciadas. Para os supervisores, uma formação acadêmica intelectualizada e, para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio local de trabalho. A reforma Capanema, em 1942, será o marco da institucionalização da dualidade: *“para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior”* e, para os trabalhadores instrumentais, uma formação profissional *“em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior”*. (KUENZER, 2000, p. 28)

Mesmo com toda a produção e reflexão de especialistas e a luta da sociedade e dos trabalhadores por uma articulação, esforço parcialmente atingido na primeira LDBEN de 1961, seguida por uma experiência fracassada de profissionalização compulsória do ensino secundário pela Lei Nº. 5692/71 e, a experiência da educação politécnica dos anos de 1980 do século XX, parece que, através da nova LDBEN, Lei Nº. 9394/1996 e do Decreto nº. 2208/97, está se *“fazendo a estrutura educacional brasileira retornar aos anos 40, quando da promulgação dos decretos-leis relativos ao ensino médio – chamados de “leis” orgânicas”* (CUNHA, 2000, p. 28), ironicamente, identificando-se não só no conteúdo, mas no método de regulamentar políticas educacionais por decretos que se julgam leis.

Mudanças introduzidas no mundo do trabalho, impostas pela globalização da economia e pela recente reestruturação produtiva, fizeram com que as antigas formas de produção e organização tayloristas-fordistas deixassem de ser dominantes. As classes que representam o capital, em substituição ao modelo anterior, impõem um novo paradigma

produtivo, com base no modelo japonês de organização e gestão do trabalho – o toyotismo -, em que a linha de montagem será substituída por células de produção, com equipes de trabalho, com a qualidade e o trabalho controlados pelo próprio grupo, que assim realiza um autocontrole. Nessa nova organização do trabalho, o universo é invadido por novos procedimentos de gerenciamento da produção, em que a qualidade e a competitividade passam a ser as novas palavras de ordem e, conseqüentemente, um novo perfil de trabalhador é exigido. Para formar esse novo perfil de trabalhador, o trabalhador “flexível”, impõe-se uma reforma da educação básica e profissional comandada pelas forças que representam o capital.

Do novo trabalhador, o sistema produtivo exige algumas características e capacidades intelectuais que merecem ser lembradas: capacidade de comunicar-se corretamente, com domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além do domínio da língua nacional, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; autonomia intelectual, capaz de resolver problemas práticos gerados pelas novas tecnologias e ciências; autonomia moral, enfrentando novas situações e, principalmente, capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais complexa. (KUENZER, 2000)

Todavia, esse conjunto de atitudes e perfil profissional somente será atingido por uma sólida educação básica, requisito do mundo e da economia global, pois esta, estrategicamente, precisa de uma força de trabalho disponível para lançar mão toda vez que se fizer necessário. A exigência de maior escolaridade, empregabilidade, competência e universalização da escolarização básica será cobrada dos trabalhadores (agora, também responsáveis pela sua formação) e do Estado, responsável pelas políticas públicas. Essa, portanto, é uma questão política, até hoje hegemônica pelos interesses do setor produtivo capitalista, financiada e viabilizada pelo Estado, impregnada e consentida na sociedade e nas mentes dos trabalhadores.

Entende-se que o perfil profissional exigido nos dias atuais requer, do próprio trabalhador, uma boa formação geral e tecnológica. Compreende-se, na discussão da Reforma, que os trabalhadores não tiveram a força necessária para fazer valer seus interesses e necessidades de uma educação básica e tecnológica articuladas, integradas, impulsionadoras de uma nova educação de qualidade social para um país em condições de construir sua própria caminhada.

Sabe-se que a dualidade é estrutural, ou seja, é reflexo da divisão social e técnica do trabalho, própria das sociedades capitalistas. As transformações das estruturas econômico-sociais não é tarefa do sistema educacional, mas uma educação pública comprometida com as demandas das camadas populares poderá contribuir para essa transformação. Por isso, é importante a participação dos trabalhadores, em conjunto com intelectuais orgânicos a eles vinculados, na construção de uma política pública sustentada por uma nova concepção de educação que “*articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica*” (KUENZER, 2000, p. 34) e que esteja articulada com um projeto de desenvolvimento sustentável, democrático e popular.

Uma política educacional e uma estratégia de desenvolvimento necessitam articular-se e definir a identidade tanto da educação básica como da qualificação e formação profissional, na perspectiva global, soberana, humana, como direito público e subjetivo, portanto, de responsabilidade política e dever do Estado, porém em conjunto com a sociedade, privilegiando a participação da classe que vive do trabalho.

2.2.2 Vinculação como Projeto de Desenvolvimento

Assentadas numa fé ideológica na eficácia do mercado e na crença absurda de que o abandono de qualquer política nacionalista é a condição necessária para alavancar o ingresso do grande capital forâneo e para retomar o crescimento econômico, as políticas neoliberais só têm levado, de fato, a uma integração complacente,

heterônoma e despotencializadora da economia brasileira à crescentemente competitiva economia mundial. (GOVERNO DO ESTADO, Estratégia de Desenvolvimento Econômico, RS, 2000, p.5)

Sabe-se que o desenvolvimento de uma nação não depende exclusivamente da educação, mas de um conjunto de políticas que se organizam, articulam-se e se implementam ao longo de um longo processo histórico, cabendo à educação importante função estratégica nesse processo de desenvolvimento. Tem-se clareza em reconhecer que nem a educação geral nem a educação profissional, por si sós, gerarão desenvolvimento, trabalho e renda, ou mesmo a transformação das estruturas econômico-políticas produtoras das desigualdades sociais.

Também não é novidade reconhecer que a educação ocupou funções estratégicas em todas as nações que construíram um planejamento estratégico nacional, soberano e autônomo, pois forjar uma cultura nacional é fundamental. *“Se a política de desenvolvimento objetiva enriquecer a vida dos homens, seu ponto de partida terá que ser a percepção dos fins, dos objetivos que se propõem alcançar os indivíduos e a comunidade. Portanto, a dimensão cultural dessa política deverá prevalecer sobre todas as demais”*. (FURTADO, 2001, p. 70) A educação é, nesse sentido, o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura produzida pela humanidade por meio de seu trabalho.

Uma das principais características das reformas dos anos 1990, em todo o mundo, é a desestruturação do Estado social ou a retirada de seu compromisso histórico como provedor de direitos sociais, o que identifica as políticas neoliberais. O Brasil é um laboratório exemplar dessas políticas tanto no campo da economia e da política como no campo da educação, optando por um modelo de desenvolvimento capitalista subordinado aos imperativos da globalização capitalista. Essa referência é necessária, porque se julga que a política educacional se integra nessa perspectiva e lógica, relegando e se negando, deliberada e conscientemente, a defesa de qualquer perspectiva nacional de educação, apagando, de

nossa memória, o esforço de importantes iniciativas, manifestos e posições construídas ao longo de nossa história.

Mesmo com os limites da dualidade histórica da educação média e profissional, as principais iniciativas institucionais carregavam, em seu bojo, compromissos com o desenvolvimento de um projeto nacional. É possível, sim, identificar, mesmo na iniciativa de Nilo Peçanha, em 1909, conforme resgate documental das escolas profissionais de S. Paulo, compromissos das escolas profissionais com um projeto nacional para o Brasil. Veja-se uma transcrição de 1911, contida no anuário do ensino do estado de São Paulo, em que a escola profissional, *“era também vista pelas autoridades governamentais como ‘veículo seguro de nacionalização’ e constituição do ‘trabalhador cidadão’, e sua difusão, como ‘questão patriótica’”*. (MORAES, 2000, p. 207)

Segundo Moraes, na obra citada, estava expresso um desejo dos governantes da época de reduzir nossa dependência da herança do trabalho escravo e da força de trabalho estrangeira, expressa pela dependência da força de trabalho de imigrantes europeus. Da mesma forma, acredita-se, ao se estudar as razões e motivações que levaram o governo do Estado Novo, a partir dos anos de 1940, a decretar medidas e “leis” orgânicas para a educação e, posteriormente, criar toda uma estrutura paralela de formação profissional, que havia, implícito, o propósito de desenvolver uma força de trabalho conforme o projeto de industrialização nacional, desencadeado pela revolução liberal de 1930.

A tentativa de profissionalização de todo o ensino secundário dos anos 70 do século XX, visando a preparar a mão-de-obra para o grande “Programa Desenvolvimentista e Industrializante”, inicia ainda nos anos de 1950, nos governos de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek de Oliveira, que se prolongou e se intensificou, no regime militar, com o “II Plano Nacional de Desenvolvimento”, no qual o Estado brasileiro *“teve um papel decisivo*

para o sucesso do desenvolvimento conservador”. (FIORI, 2002). Essas experiências históricas se explicitam dentro de um projeto nacional desenvolvimentista, para o qual a educação básica e a profissional tinham alguma importância, mesmo subordinadas à lógica do capital nacional e este, por sua vez, inserido no contexto de subordinação ao capital internacional.

A hipótese que se sustenta é que, ao longo de nossa história, teve-se, por um lado, uma educação profissional formadora de força de trabalho para o capitalismo, mas, por outro, em seu transcurso histórico e contraditório, ocorreram, também, preocupações com a qualificação de nossos trabalhadores, construindo uma nação com tropeços e muitos equívocos, mas com alguns sentimentos nacionalistas, mesmo sendo esses em geral conservadores e subordinados ao grande capital.

A educação profissional têm-se constituído uma área exemplar do movimento e da disputa dos interesses do capital e do trabalho. Se a dualidade e a preparação de mão-de-obra refletem a hegemonia do capital na formação dos trabalhadores, estes também desenvolveram experiências significativas no campo educativo que já foram sistematizadas¹⁶ e estudadas por vários pesquisadores. Abordar uma realidade cultural, na qual se inscrevem as concepções de educação e os projetos identificatórios que imprimem características próprias às propostas educacionais é *“abordar um processo dinâmico, que se constrói na dialética entre continuidades e rupturas, entre inovações e tradições”* (RUMMERT, 2000, P. 186).

A presente Reforma abandona, regulamentada pelo Decreto 2.208/97, na prática e, também, na formulação teórica, um compromisso com o projeto de nação livre, soberana,

¹⁶ Sobre Educação e Trabalhadores ver: GUIRARDELLI, Paulo Jr. *Educação e Movimento Operário*. São Paulo: Cortez. 1987; _____, *História da educação*. São Paulo: Cortez. 1990. _____, *Pedagogia e Lutas de Classe*. São Paulo: Humanidades, 1999. RUMMERT, Sonia Maria. *Educação e Identidade dos Trabalhadores: As concepções do capital e do trabalho*. São Paulo: Xamã, 2000. RODRIGUES, Francisco. *O papel da escola básica nas lutas dos trabalhadores metalúrgicos em Porto Alegre*. Dissertação Mestrado PPGDU/FACED/UFRGS. Porto Alegre, 2002, 165p.

inserida na ordem mundial, porém com autonomia e autodeterminação. Paralisa, pelo menos temporariamente, a construção de um projeto igualitário e sustentável, com impacto mundial, sobretudo a partir da América Latina.

2.2.3 Vinculação Mediata e Políticas de travessia

A educação profissional possui, ao que parece, uma dupla responsabilidade histórica, mais ainda quando se trata de uma política pública, efetivamente comprometida com os trabalhadores e com um projeto nacional popular. Precisa, por um lado, não gerar expectativas falsas para saídas da exclusão social, do subdesenvolvimento e do desemprego, resultados de políticas macroeconômicas estruturais e, por outro lado, precisa contribuir, sim, tanto conscientizando quanto instrumentalizando os trabalhadores a enfrentarem, em todas as frentes, a exclusão do trabalho, do conhecimento e da cidadania.

Sobre a primeira responsabilidade, veja-se o que Gaudêncio Frigotto alertava, já em 1997, no Seminário organizado pela Rhodia, cuja centralidade do debate girou em torno da “Empregabilidade e Educação”:

Não confundir o papel da educação, da formação e qualificação no processo social e produtivo com o suposto, ao meu ver falso, de que políticas educacionais e de formação profissional tenham a virtude de que os indivíduos criem seu próprio emprego (...) a idéia que passa é de que se foram desenvolvidas políticas de educação, de formação profissional e de requalificação e, ainda assim, há pessoas desempregadas, é porque se formaram, educaram ou requalificaram mal. (FRIGOTTO, 1997, p. 63)

Mas, o próprio pesquisador concorda que sejam necessárias políticas públicas que signifiquem uma relação mediata com a realidade presente, perfazendo um caminho de travessia, com muitas dificuldades e contradições, mas necessário e sem perder o horizonte político maior, o da superação das desigualdades sociais e econômicas.

Em relação à segunda responsabilidade, ou seja, à necessidade de políticas públicas de educação, qualificação e requalificação para o conjunto dos trabalhadores, Lucia Neves afirma que o *‘Estado, em face das repercussões econômicas e político-sociais da difusão acelerada de inovações tecnológicas no fim deste século, deve oferecer, através de ações diretas, oportunidade de requalificação e/ou atualização profissional à totalidade dos que efetiva ou potencialmente exerçam ou venham a exercer alguma atividade produtiva (2000).* Esta afirmação é reforçada por Acácia Kuenzer para quem a *“desqualificação só interessa ao capital: o acesso ao conhecimento, embora não seja suficiente, é absolutamente necessário para a formação da consciência de classe”* (2000, p. 361).

É importante esclarecer que essa autora diferencia a pedagogia das competências, requeridas pelo processo de acumulação flexível capitalista, da pedagogia do trabalho como práxis humana, chamando, contudo, a atenção para o fato de que os discursos revolucionários, abstratos e vazios não bastam:

[...] é necessário que estas competências ultrapassem o nível individual, para, através do trabalho coletivo, desenvolver uma nova ética que supere o individualismo possessivo, a competitividade, o hedonismo, a solidariedade, pela liberdade, pela igualdade de direitos, pela fraternidade, o que só será possível através do estabelecimento de novas relações sociais que destruam a lógica da mercantilização da natureza, dos produtos e dos homens. (KUENZER, 2000, p. 360)

A crise já não se situa no terreno da economia, ensina Frigotto, pois estão dadas materialmente as condições para assegurar uma vida digna e de qualidade para toda a população mundial, seja na perspectiva da produção seja na do desenvolvimento científico e técnico. A crise é ético-política, pois, reside na crescente privatização dos meios de produção e, em decorrência, da riqueza. Para não se cair na armadilha, é bom lembrar que uma crise ético-política não se resolve em si mesma, mas em articulação orgânica com o campo da produção material (portanto, no âmbito econômico) e no campo ideológico, cultural e educacional.

Frente ao processo de exclusão social crescente, desemprego estrutural, desassalariamento, desemprego juvenil, baixa escolaridade e qualificação insuficiente dos trabalhadores brasileiros (média de 4 anos de escolaridade), concentração da economia e da riqueza, reestruturação produtiva, nova base técnica de produção baseada na microeletrônica, informática e automação, é preciso considerar que mudanças e transformações só serão significativas se forem, também, estruturais e profundas, ou seja, mediante a construção de uma nova sociedade e cultura, em novas bases éticas, políticas, culturais, sociais, produtivas e humanas.

Mas esse será um longo processo e uma longa luta, sistemática e contínua; enquanto isso, precisa-se trabalhar para criar condições materiais e culturais capazes de responder, em curto espaço de tempo, ao desafio histórico de ir implementando políticas globais e específicas, que, no seu conjunto, somem-se e potencializem, criando as bases para um projeto popular e democrático de caráter mais amplo.

Nesse sentido, é necessário que se tenha um projeto para o país, um projeto de desenvolvimento que seja inclusivo e auto-sustentável, tanto de suas forças produtivas como de suas bases tecnológicas, e que, potencializado por políticas de trabalho e geração de renda, de educação, de meio ambiente, de agricultura sustentável, de cultura, ciência e tecnologia, identificadas e comprometidas com nosso povo, realize-se uma travessia na direção que aponta o horizonte de um novo mundo, um país soberano e o povo feliz.

Modestamente, mas não menos importante, um novo projeto de desenvolvimento nacional precisa, em nível estratégico e tático, de uma política pública de educação profissional, articulada com as demais políticas públicas, formadora e qualificadora da força humana produtiva. Porém essa educação profissional possui um compromisso com a formação de um trabalhador com autonomia intelectual, ética, política e humana, através de

um processo que “*privilegie a relação entre o que precisa ser conhecido e o caminho que precisa ser trilhado para conhecer, ou seja, entre conteúdo e método, na própria realidade, sob a forma de atividade prática, para transformá-la*” (KUENZER, 2000, p. 264). Portanto, está-se falando de uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo, de forma passiva e subordinada, ao processo de acumulação da economia capitalista, mas de um processo crítico, emancipador e fertilizador de uma nova realidade e de um novo mundo

3. PROJETOS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM DISPUTA

3.1 Os Projetos em disputa

As quatro propostas e projetos em disputa que serão analisados são, respectivamente: Projeto do Governo Federal; Projeto dos Empresários; Projeto dos Trabalhadores e Projeto do Governo Estadual do RS.

Considerando que cada um está expresso em documentos específicos, em tempos e espaços diferenciados, apesar de versarem sobre a mesma área, inicialmente, para fins de apresentação, serão abordados e apresentados separadamente. Porém, ao final, buscar-se-á verificar se e como se aproximam e se articulam esses projetos em campos políticos, epistemológicos, pedagógicos e de representação social.

3.1.1 Projeto do Governo Federal

A proposta de Reforma do governo federal, que já vinha sendo discutida e gestada por vários atores e organismos, ganhou um reforço extraordinário com o Projeto de Lei aprovado, apresentado e avalizado pela vida e história do Senador Darcy Ribeiro, que se tornou a LDBEN 9.394/96. Mas, no que tange à educação brasileira e à qualificação profissional, conforme conhecimento público, alguns intelectuais brasileiros deram contribuições

significativas, que, aliadas às sugestões dos organismos internacionais, foram assumidas e implementadas pelo MEC.

As opiniões de Cláudio Moura Castro e João Batista de Oliveira, consultores internacionais (Organização Internacional do Trabalho – OIT e Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID), que vieram a assessorar o Ministro Paulo Renato Souza, formando uma parceria expressiva, aparecem com muita nitidez nos documentos que sustentam a legislação, revelando a influência desses pensadores na Reforma da educação profissional. É bom lembrar que ambos possuem uma longa dedicação ao tema, conforme demonstrou Cunha (2002, p.111), ao recuperar as idéias desses intelectuais desde os anos 70, idéias estas, não por mera coincidência, muito próximas das sugeridas pelos organismos internacionais bem como das encampadas pela Reforma brasileira.

Quanto à proposta do governo federal, é possível afirmar e concluir que ocorreu uma forte interação entre as posições de formuladores brasileiros e as recomendações dos organismos multilaterais e que funções importantes, nas instâncias de poder do MEC, eram exercidas por profissionais identificados com as políticas desses organismos internacionais, como revela Cunha, num artigo sobre “As Agências Financeiras Internacionais e a Reforma do Ensino Técnico: A Crítica da Crítica”. (2002)

Destacam-se, desse artigo, duas passagens reveladoras que confirmam as afirmações anteriores. A primeira refere que “*Dois ministros de FHC, que têm a ver com as políticas de educação profissional, ilustram bem o ir-e-vir de quadros entre os organismos internacionais e o governo brasileiro. Depois de trabalharem no BID, Paulo Renato Souza foi nomeado Ministro da Educação. E Paulo Paiva, após a saída do Ministério do Trabalho, passou a ocupar uma gerência dessa mesma agência*”. (CUNHA, 2002, p. 105) Também no mesmo artigo, o historiador diz que “*imputações à parte, quero assinalar que desconheço uma só*

imposição de fato das agências financeiras internacionais em matéria de educação”, mas, logo na seqüência, reconhece que:

É sabido, há muito tempo, que a inclusão num relatório de entidade internacional de posição de um grupo nacional faz com que esta posição fique reforçada. Não bastasse isso, essas agências adotam a prática de encomendarem estudos prévios sobre temas específicos a pesquisadores nacionais – de sua confiança, é claro. O relatório final vai incluir, em alguma medida, as opiniões dos nacionais consultados ou contratados, assim como a dos técnicos da sede da agência. (CUNHA, 2002, p. 107 e 108)

Nessa aparente contradição de Cunha, revela-se uma relação de duas vias, ou seja, intelectuais brasileiros influenciam e são influenciados nos e pelos organismos internacionais, legitimando-se mutuamente. Essa não é uma relação casual, mas de quadros e organismos identificados e comprometidos com as idéias hegemônicas do capitalismo globalizado e da ideologia neoliberal.

Existem muitas críticas às imposições desses organismos sobre nossas políticas, por vezes, imposições indiretas, inseridas nas negociações globais das relações diplomáticas entre países ou mesmo nas negociações macroeconômicas. Mas também é verdade que a colaboração de intelectuais brasileiros que expressam posições próximas facilita muito a incorporação de suas recomendações. Veja-se o que diz o próprio Cláudio Moura Castro, na sua recente publicação “Despertar de Gigante”, de setembro de 2002, editada pela Rede Pitágoras de Belo Horizonte, quando faz uma análise posterior às Reformas e, entre elas, a do ensino técnico.

Durante vários meses, houve uma negociação muito difícil para o MEC, pressionado pelo BID para optar por uma solução mais drástica, e de outro lado, pelos temores de alguns e pela própria oposição ideológica ao novo modelo. De fato, foi muito complicado negociar esse empréstimo. O BID queria uma solução muito mais radical, garantindo que o cenário de privilégio aos mais ricos fosse erradicado. O lado brasileiro preferia uma solução muito mais branda, tocando o menos possível na matrícula dos cursos acadêmicos, a fim de evitar confrontações penosas com os opositores da reforma. (CASTRO, 2002, p. 141)

O empréstimo, a que se refere Castro, é o Programa Nacional de Expansão da Educação Profissional (PROEP), firmado pelo Contrato 1052/ OC-BR, que condicionou, por parte do BID, o financiamento da educação profissional mediante a implementação da separação do ensino médio e técnico no país. As escolas, para acessarem tais recursos, por sua vez, tiveram que aderir à Reforma do MEC. Castro conhece bem os meandros das negociações, visto que, num primeiro momento, foi assessor do Ministro Paulo Renato Souza e, quase concomitantemente, foi “*Asesor Principal em Educación*” do “Departamento de Desarrollo Sostenible” do Banco Interamericano de Desarrollo em Washington. Particularmente, nessa condição, fez uma visita ao Rio Grande do Sul, em 2001, para verificar, *in loco*, a implementação da Reforma no estado, cujas análises estão expressas na publicação citada, algumas, inclusive, com erros técnicos.

Já no Ministério do Trabalho e Emprego, formulador do Programa Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), também um estudo encomendado ficou muito reconhecido e usado pelo governo. Trata-se do estudo dos consultores Cláudio L. Salm e Azuete Fogaça¹⁷, intitulado *Questões Críticas da Educação Brasileira* (1995). Após uma análise da educação brasileira, o estudo aponta várias prioridades, conclusões e recomendações. Acredita-se que, mesmo sendo de um Ministério do Trabalho e Emprego, tanto esse estudo como as intenções do PLANFOR¹⁸ possuem, apesar dos equívocos, um diálogo mais próximo das concepções e demandas dos trabalhadores, incorporando suas formulações e várias sugestões.

¹⁷ Em recente artigo “Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato”, publicado na obra de Dalila Oliveira e Marisa Duarte, *Política e Trabalho na Escola*, Belo Horizonte, Autêntica, 3ª Edição, 2003, além de uma consistente análise do período, essa pesquisadora é taxativa ao afirmar que o “*PLANFOR não resiste a qualquer análise mais séria: do que se sabe até agora, trata-se de um grande desperdício de recursos dos trabalhadores, mas que na mídia se presta a belos discursos e campanhas eleitorais vitoriosas*”.

¹⁸ Ainda sobre o PLANFOR, 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, 288p.

Enfim, a proposta do Governo, formulada por consultores brasileiros com forte identificação com as opiniões e exigências dos organismos internacionais, implementada por ministros que ocuparam e/ou passaram a ocupar cargos nas referidas agências, identifica-se com os interesses daqueles organismos. Esse programa, ao envolver trabalhadores e empresários na oferta da educação profissional, mediante financiamento de seus projetos, fragilizou uma maior resistência do campo sindical e popular, portadores potenciais de um projeto e de uma opção brasileira, integrada soberanamente nas relações internacionais que o país estabelece e afinada com os interesses dos trabalhadores. Isso porque, pelo que se pôde observar anteriormente, foram os próprios intelectuais e gestores brasileiros que contribuíram com a Reforma, ainda que seguindo diretrizes estabelecidas pelos organismos multilaterais, culminando por demonstrar os interesses e os compromissos de classe que atravessam a elaboração das leis e reformas, mormente as relacionadas à educação profissional.

3.1.2 Proposta dos Empresários

Enquanto o governo organizava e estruturava sua proposta e, enquanto os trabalhadores decidiam se iriam ou não participar e construir uma proposta que contemplasse seu ponto de vista, os empresários apresentavam seu documento contendo uma proposta global sobre a relação do sistema educacional e da formação profissional com a produtividade e a competitividade requeridas pelas empresas e pelo “*novo capitalismo*”. (FURTADO, 2001)

Esse documento, intitulado *Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários*, elaborado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e apresentado na VI Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas, OIE – ACE – CNI, em Salvador, Bahia, no ano de 1993, destaca a preocupação com a formação de recursos humanos como um fator estratégico na produção, na produtividade e, conseqüentemente, na competitividade das empresas.

Nesse documento da CNI, fica evidente *“que o novo paradigma de produção industrial tem seu fulcro em uma produção flexível e diversificada, na versatilidade, na modificação de produtos em função das necessidades e interesses do consumidor, bem como em uma organização de trabalho também flexível e descentralizada, com ampla capacidade de reação e adaptação a novas mudanças”*. (CNI, 1993, p.13)

O novo paradigma produtivo, apontado pela CNI, serviria de justificativa para embasar a sua proposta de *Pedagogia das Competências*, visando a formar um trabalhador capaz de se adaptar às mudanças, com flexibilidade permanente e polivalência funcional, estabelecendo, ao que tudo indica, um diálogo direto entre a proposta governamental e a empresarial.

Outra evidência da fusão entre os diagnósticos e as propostas do Ministério da Educação (MEC), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e Confederação Nacional da Indústria (CNI) é revelada nas estratégias explicitadas pelos empresários, no documento citado, pregando *“apoio efetivo a todo esforço, que se faz urgente e necessário, de universalização da educação básica, compreendendo escola para toda a população escolarizável de 7 a 18 anos (educação primária e secundária)”*. (CNI, p. 23) Também, a proposta afirma que o *“empresariado deve exigir, juntamente com outros segmentos da sociedade, participação efetiva na gestão das instituições educacionais”*, numa evidente vontade de interferir na gestão da educação, como, de fato, veio a ocorrer, posteriormente, com o movimento em direção à intensificação da privatização do ensino técnico e superior.

A proposta dos empresários afirma, ao seu cabo, que a

[...] formação profissional hoje, além de ser complementar à educação básica, deve buscar ampliar o horizonte de competência do trabalhador, baseado no novo conceito de “tarefa fabril”, altamente dinâmica e em caráter permanente de mutação, e que garanta aos trabalhadores as competências necessárias de empregabilidade a longo prazo”. (p.24) “Este torna-se, agora, um capital cultural, novo conceito que passa, cada dia mais, a ser o vetor de melhoria da qualidade, de produtividade e condição para o progresso industrial necessário ao desenvolvimento global da sociedade”. (CNI, 1993, p. 25)

Conceitos empresariais como competência, empregabilidade, flexibilidade, equidade e polivalência, próprios desse meio, serão incorporados pela proposta de reforma, elaborada e implementada pelo Estado, e assumirão uma centralidade em torno do conceito de cidadão-produtivo. A utilização dos mesmos conceitos e referenciais adotados pela Reforma e os expressos no documento da CNI não são mera coincidência, mas interesses articulados organicamente, subjungando a educação ao novo paradigma flexível de produção¹⁹, assumidos e incorporados pela Reforma da educação profissional.

3.1.3 Projeto dos Trabalhadores

Os trabalhadores, através de seus sindicatos, escolas, projetos, programas, centrais sindicais e quadros possuem formulações e propostas para a educação, registradas através de estudos como os de Ghirardelli (1987, 1990, 1991) e Rummert (2000). No que concerne à educação profissional far-se-á referência a três documentos que embasam as propostas dos trabalhadores: *A Formação Profissional como Direito dos Trabalhadores* (1996), resultado de Seminários realizados entre as Centrais Sindicais; *Questões Críticas da Educação Brasileira*, sintetizado pelos consultores Cláudio L. Salm e Azuete Fogaça e *Formação Profissional: um novo espaço de negociação*, resultado de uma pesquisa do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE).

As propostas dos trabalhadores, até por esses pertencerem ao mesmo mundo do trabalho e serem afetados diretamente por suas transformações, em vários aspectos, concordam com o diagnóstico governamental e empresarial bem como possuem alguns entendimentos comuns, como, por exemplo, defenderem a necessidade de universalizar a educação básica e conceber a formação profissional como complementar à educação básica.

¹⁹ Ver GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo., Boitempo, 1999.

Mas, por outro lado, o lugar de classe, que ocupam nas relações sociais de produção e nos processos produtivos, revela, o antagonismo das propostas dos trabalhadores em relação às propostas empresariais e dos órgãos governamentais (MEC e MTE).

No documento *A Formação Profissional como Direito dos Trabalhadores*, elaborado pelas Centrais Sindicais - Central Única dos Trabalhadores (CUT), Força Sindical (FS) e Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Movimentos Sociais do Brasil, Escolas Familiares Rurais, Conselho das Escolas dos Trabalhadores e ONGs diversas, a partir de um Seminário dos Trabalhadores denominado *Questões Críticas da Educação Brasileira*”, os trabalhadores, consensualmente, expressam sua posição já no primeiro parágrafo: “*A formação profissional é, na ótica dos trabalhadores, parte de um projeto educativo global e emancipador*” e deve satisfazer às “*múltiplas necessidades do ser humano*”, não apenas se restringindo a responder os desafios e necessidades da produção, da competitividade das empresas e das necessidades do mercado.

Assim, os trabalhadores recuperam algumas dimensões que sequer aparecem nos documentos oficiais do governo e dos empresários, quais sejam: os trabalhadores historicamente organizaram e construíram um projeto de sociedade e educação; a formação e qualificação são direitos dos trabalhadores e não apenas requisitos do mercado de trabalho e todos devem satisfazer às múltiplas necessidades do ser humano numa perspectiva de respeito aos direitos básicos de cidadania.

Mas há outras diferenças qualitativas que o documento expressa e propõe, principalmente, no campo da educação. Para os trabalhadores, “*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) Escola unitária significa, entre outras coisas, a superação do dualismo histórico da organização social brasileira e a compreensão de que os processos educativos da classe trabalhadora não começam nem acabam na escola, porém *“começam e acabam na sociedade, mas a escola pública, universal, laica, gratuita, e portanto, unitária (síntese do diverso) é um direito e uma mediação imprescindível nas suas lutas e na produção de sua humanização e emancipação”*. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 123)

A questão fundamental é que, conforme demonstram os documentos do governo, dos empresários, dos consultores, trabalhadores, pesquisadores, das escolas sindicais e das ONGs, a Reforma incorporou somente uma parte da contribuição da sociedade: a dos empresários, em detrimento, inclusive, do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, cujas propostas estão expressas nesses diversos documentos formulados pelos trabalhadores e seus intelectuais orgânicos e consubstanciados no Projeto Jorge Hage de LDB, derrotado no Congresso. Ou seja, venceu a lógica da globalização econômica e não a globalização da solidariedade internacional e nacional, da soberania dos povos e seu direito à autodeterminação.

Outra estratégica contribuição dos trabalhadores encontra-se na série “Pesquisa DIEESE”, onde a implementação de uma política de formação profissional é reivindicada não de forma isolada e descontextualizada, como se o problema do Brasil fosse a baixa escolaridade de seus trabalhadores, mas como uma política *“articulada com a política nacional de educação e com um novo modelo de sistema público de emprego”*. (DIEESE, 1998) Nesse aspecto, a contribuição dos trabalhadores globaliza e articula importantes políticas públicas de desenvolvimento nacional, de educação, de formação profissional, de trabalho e renda, numa perspectiva de ampliação e consolidação de direitos, considerando que o projeto educacional, em seu conjunto,

[...] não pode estar desvinculado do projeto social mais amplo. Antes, deve estar articulado às políticas de desenvolvimento econômico locais, regional e nacional; às políticas de geração de emprego, trabalho e renda, juntamente com aquelas que tratam da formação e da inserção econômica e social da juventude. Supõe que se mobilize a capacidade produtiva nacional em favor do crescimento, aproveitando toda a capacidade técnica, empreendedora e criadora do povo. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 118)

3.1.4. Projeto do Governo RS

Considerando que no próximo capítulo, “A Política Pública de Educação Profissional: A Experiência da SUEPRO” será apresentada a política de educação profissional desenvolvida pelo governo estadual e, também, na seqüência, item 3.3.2, “Proposta dos Trabalhadores e do Governo do Estado (SUEPRO-RS)” voltaremos ao tema, faremos apenas uma rápida reflexão sobre este assunto.

No período de 1999-2002, que corresponde ao do governo Olívio Dutra, foi formulada uma proposta de política pública, a partir dos compromissos de campanha, que será objeto de análise e confrontação com as demais propostas, principalmente com a do governo federal, conforme expresso no *Plano de Governo no que tange à Educação Profissional; Plano Estadual de Educação Profissional (PEP/RS – 1999); Estratégia de Desenvolvimento Econômico; Cadernos da Constituinte Escolar e Planos de Investimento do Orçamento Participativo*.

Porém, cabe registrar duas importantes referências, ao meu ver, sobre este projeto e governo, inclusive porque já transcorreram quase 2 anos de seu término. A primeira referência, que expressa, na avaliação de muitos, os limites, os equívocos e os erros cometidos, seja pelo partido que detinha a posição majoritária dentro da coligação Frente Popular, o PT, seja pela própria administração estadual como um todo. A indicação de um candidato que não o então governador pelas bases deste partido - mediante processo de prévia realizado com seus filiados – e a derrota na eleição de outubro de 2002 permitem e indicam

complexas conclusões, até mesmo a hipótese extrema de fracasso do projeto popular. Uma avaliação mais detalhada das implicações deste importante fato extrapola nossa investigação, mas não podemos deixar de referi-la.

Também não podemos deixar de lembrar e destacar que este mesmo governo e estado, em conjunto com a cidade de Porto Alegre, há 16 anos governada pelo mesmo partido, tornou-se uma referência mundial para a esquerda e para movimentos sociais diversos que se opõem à globalização, ao neoliberalismo e à imposição irrestrita do capital (economia) e da lógica do mercado. A realização das edições do Fórum Social Mundial (FSM) e do Fórum Mundial de Educação (FME), entre outros eventos, expressam um reconhecimento, um respeito e constituem estas gestões como uma das referências positivas de projeto popular alternativo. A história irá revelar o real peso que cada um destes acontecimentos terão, seu significado e importância, pois não podemos ignorar que, de alguma forma, a eleição para o governo do estado/RS em 2002 avaliou negativamente o conjunto do governo e suas políticas, como também o RS e Porto Alegre são o *locus* de debates e experiências internacionais e mundiais.

3.2 A Reforma e seus significados

3.2.1 Reforma: compromisso com os mercados

É possível afirmar que a Reforma implementada, a qual compreende, basicamente, a LDBEN 9.394/96, o Decreto Lei 2.208/97, a Resolução nº. 04/99 do CNE/CEB e o Parecer nº. 16/99 também do CNE/CEB, homologados pelo MEC, teve como objetivo principal adaptar o ramo tecnológico da educação escolar e a formação profissional aos objetivos da filosofia neoliberal e da economia globalizada, visto que a organização escolar atrelada ao taylorismo/fordismo não mais respondia ao novo padrão de produção e acumulação capitalista.

Sob a ótica da crítica, os trabalhadores perceberam que a Reforma respondia a alguns objetivos da economia de mercado, como: aumentar, ainda mais, a produtividade dos setores desenvolvidos e produtivos da economia, ou seja, do grande capital; preparar a força de trabalho, mesmo a “não qualificada”, para operar a tecnologia transferida pelas grandes empresas nacionais e multinacionais como também qualificar a força de trabalho executora de tarefas mais complexas a adaptar as tecnologias às especificidades e peculiaridades nacionais; e, por fim, desenvolver e difundir uma cultura empresarial contemporânea – ou ideologia -, a reconhecer como natural o desemprego estrutural, a flexibilização das relações de trabalho, a desregulamentação trabalhista, a instabilidade social e profissional, a permanente mudança, o espírito empreendedor, competitivo, individualista, possessivo e passivo. Daí emergirão conceitos como “empregabilidade”, “competências”, “cidadão-produtivo”, “trabalharidade”, “laboralidade”, conceitos estes oriundos do meio empresarial e que a Reforma incorporará ao meio educacional e ao sistema escolar.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, encontram-se indicativos precisos para comprovar essa tendência da Reforma, quando as diretrizes afirmam que a

Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões”. (Diretrizes, p. 78) Esta tendência é reforçada, em mais um de seus últimos parágrafos, quando resume que “um perfil profissional competente implica em um efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de modo original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, espírito crítico, auto-estima compatível, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de autogerenciamento com autonomia e disposição empreendedora, honestidade e integridade ética (MEC, Diretrizes, 2000).

Esse perfil profissional é o que o mercado espera que a nova educação profissional forme, a fim de que o trabalhador entenda toda incerteza, toda mudança, a ausência de

perspectiva e de um horizonte como natural da sociedade atual e não como uma opção ao capitalismo mais selvagem e desregulado, o capitalismo em que a classe dos grandes “apropriadores” (WOOD, 2003) não encontra, diante de si, uma força que se lhe contraponha, porque tem em suas mãos tanto as armas do desemprego quanto as armas da guerra “preventiva”.

3.2.2 Espaço de Disputa Hegemônica

O filósofo italiano Antônio Gramsci já demonstrou há bastante tempo que uma filosofia se manifesta e está contida, muitas vezes, nas crenças populares, opiniões, modos de ver e agir, no senso comum e no bom-senso, mas também e, geralmente, *“na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo”*. (GRAMSCI, 1981, p.110) Gramsci está afirmando que, em toda linguagem, manifesta-se uma concepção de mundo e uma cultura e, quando se pertence a uma determinada cultura ou se identifica com uma concepção, há uma identificação com um determinado grupo, que pode ser nacional ou não, mas significa, em última instância, um partilhar de “pensar e de agir” (GRAMSCI, 1981, p.12).

A disputa de hegemonia se dá em vários planos: econômico, político, cultural e educacional. O capital para se reproduzir necessita do trabalho e do Estado tanto para reproduzir uma força de trabalho que esteja à sua disposição como para lançar mão de estratégias políticas e diplomáticas visando impor seu objeto máximo: o lucro.

Neste sentido, a imposição dos EUA, em escala mundial, de uma nova ordem econômica, foi uma estratégia de retomada da hegemonia dessa nação sobre as demais, principalmente, a partir da crise capitalista dos anos 70 do século XX. A opção do Brasil, a partir dos governos Fernandes, tanto o Collor como o Cardoso, situam-se num contexto em

que a correlação de forças é favorável ao capital, criando as condições para o neoliberalismo, caracterizado pela supremacia das idéias do mercado e do privado. Portanto, os sujeitos que encarnam o capital através de uma reorganização dos estados nacionais, da economia, da política, da educação, das linguagens e da formação profissional, esforçam-se em construir uma nova cultura social, baseada na cultura empresarial de produtividade, competitividade, empregabilidade, laboralidade e privatização do público. Francisco de Oliveira, pensador brasileiro contemporâneo, denomina esse processo de disputa como “*subjetivação das idéias do privado*” e “*anulação da política*” (OLIVEIRA, 2000, p.58). Política entendida aqui como a reivindicação da parcela da população que não tem direitos nem fala, pois esta foi calada pela postura totalitária dos governos FHC e Collor, conforme define Oliveira, quando se refere ao governo FHC, especificamente:

[...] sua arrogância em nomear como ignorantes, atrasados, burros, neobobos, todos os que se opõem aos seus métodos, não tem outro objetivo: a anulação da fala e, através dela, a destruição da política, a fabricação do consenso imposto, ao modo das ditaduras. (OLIVEIRA, 2000, p. 80)

A construção de uma hegemonia se dá, justamente, conforme toda literatura gramsciana, pela conquista do consenso de uma classe sobre as demais, inclusive, sobre todo o conjunto da sociedade, ou seja, há hegemonia quando há consentimento, concordância, adesão às idéias de outro grupo ou classe. A afirmação ou negação de políticas sociais e educacionais, especialmente a de formação profissional, é necessário situá-la no campo de disputa de duas concepções contraditórias e, portanto, conflitantes: a de que o mundo contemporâneo, globalizado, de um lado, só será viável pela adesão ao mercado global, de outro, um mundo globalizado é possível na esperança, na justiça e na solidariedade entre as pessoas, as raças e os povos.

Na palestra proferida no Seminário promovido pela SUEPRO-RS, em 2001, Marlene Ribeiro justamente centrou-se na análise da relação entre a proposta de Reforma e a

consolidação da hegemonia neoliberal demonstrando objetivamente sua conexão com a disputa pela hegemonia:

Penso que seja possível interpretar as reformas educacionais, em particular as que separam o Ensino Médio e a Educação Profissional, impostas pelo estado brasileiro através da LDBEN e do Decreto nº 2.208/97, na perspectiva de hegemonia gramsciana enquanto uma relação pedagógica em que a classe dominante apropria-se do discurso das camadas subalternas, dando-lhe um novo conteúdo que oculta e mostra, no mesmo movimento, o interesse do capital no que diz respeito à educação dos povos latino-americanos e, no caso, do Brasil. (...) Quer dizer, as reformas, apesar de contarem com instrumentos econômicos e políticos de “convencimento” uma vez que foram impostas à revelia do pensamento dos docentes e discentes, precisam ser legitimadas para gerar práticas consentidas. (...) Neste processo, que assume um caráter pedagógico de constituição de relações hegemônicas, as classes dominantes buscam obter o consentimento das camadas subalternas trabalhando as contradições do discurso destas, o que pode ser captado nos arrazoados que compõem as justificativas para as mudanças nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio. (RIBEIRO, 2001)

Portanto, a Reforma e essas diversas propostas e projetos estão imersos numa disputa pela hegemonia ou contra-hegemonia. Se for entendido que o neoliberalismo era, na década de 90 do século XX, hegemônico, as demais mobilizações e alternativas, como a proposta dos trabalhadores e do Governo Democrático e Popular do RS, inscrevem-se na perspectiva da contra-hegemonia.

Conta a ideologia de que apenas o “local” gera “alternativas” para o social, as evidências apresentadas neste livro demonstram que as experiências de políticas públicas bem sucedidas e verdadeiramente participantes são aquelas empreendidas por governos populares e democráticos, com projetos políticos alternativos e contra-hegemônicos com relação ao projeto neoliberal, independente da sua base territorial ser nacional, estadual ou municipal. (SOARES, 2002, p. 26)

3.2.3 A Privatização do Público

Uma das funções ideológicas a que o neoliberalismo se propôs e conseguiu, com relativo êxito, é a *subjetivação* da idéia de privatização. Enquanto em outros países, como na Inglaterra e na França, a privatização teve um caráter econômico pragmático, na maioria dos países latino-americanos o sentido assumiu um caráter de privatização da esfera pública, de sua dissolução, apropriação pelo privado e redução ao privado. Essa subjetivação privatista

neutralizou qualquer ação e alternativa política. O neoliberalismo foi tão eficiente ideologicamente que chegou a criar um relativo consenso capaz de inviabilizar uma contestação política real e conseqüente. Uma confusão entre o que é indivíduo e o que é privado, somado à idéia de que tudo o que é público é inimigo de cada indivíduo, gerou uma carga ideológica paralisante e desmobilizadora das ações reivindicatórias de direitos. Há, também, arraigada na cultura brasileira, até porque o Estado social que aqui se desenvolveu foi muito incipiente, uma noção de que o Estado é privado, daí o desconhecimento e o descompromisso com a “coisa pública”.

“A privatização do público é uma falsa consciência de desnecessidade do público”, afirma Oliveira (2000). Essa falsa consciência se materializa pela falência do Estado, pelo mecanismo da dívida pública interna, em que as formas aparentes são as do privado, isto é, as burguesias emprestam ao Estado. Mas todos sabem que a forma é justamente inversa: a riqueza pública, em forma de fundo social, sustenta a reprodução do valor e da riqueza do capital privado. Hoje essa é uma forma moderna de sustentabilidade do capital através do financiamento de fundos públicos. (OLIVEIRA, 1998)

A conseqüência real e objetiva é que, frente à crise do capitalismo contemporâneo e à desconstituição da esfera pública, constituiu-se um padrão de financiamento público da economia privada capitalista. A partir de regras universais e globais que são pactadas, o fundo público passou a financiar a acumulação capitalista. Na forma de títulos públicos e de vários tipos de incentivos e subsídios, é o fundo público que vai agilizar a circulação de capitais, aumentar as taxas de lucro e garantir a acumulação capitalista flexível.

O financiamento do capital se dá de formas variadas, desde a desmercantilização da força de trabalho, a mudança do estatuto da força de trabalho, até o financiamento direto da produção capitalista e a formação de um novo valor, que Francisco de Oliveira caracterizou

como *antivalor*. Isso se tornou fundamental para o capitalismo, visto que seus lucros tornaram-se insuficientes para concretizar as novas expectativas e demandas geradas pela produção a partir das possibilidades técnicas que foram geradas.

No Brasil, há exemplos de fundos criados para o financiamento da produção capitalista: o fundo de financiamento ao sistema financeiro; o financiamento ao setor automotivo; os programas do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e a política do Ministério da Educação (MEC) para as universidades e escolas privadas. Esses são, tanto na produção como no setor de serviços, exemplos emblemáticos de como os interesses privados subordinaram o Estado e a esfera pública à sua necessidade de lucros.

O capitalismo contemporâneo privatiza a esfera pública e a consciência dos indivíduos para subordinar ainda mais o Estado e os fundos públicos em prol de seus interesses privados capitalistas, tornando o mercado como eixo regulador das nações, sociedades, povos e cidadãos. Os serviços e direitos públicos tornam-se mercadorias e o acesso a elas dependerá do poder aquisitivo de cada um. A Organização Mundial do Comércio (OMC) agendou e pautou justamente essa visão: educação deve ser um serviço comercial em escala mundial. E para piorar ainda mais, o serviço educacional, que é um direito subjetivo, além de privatizado e mercantilizado, é financiado com recursos públicos em instituições privadas.

3.2.4 A Privatização da Educação Profissional

Desde que começou a circular a Reforma da educação, que resultou principalmente da nova LDBEN Nº. 9394/96, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, ao mesmo tempo que propôs um projeto de educação para o Brasil, denunciou que essa Reforma da educação profissional era privatista, elitista e dualista. Isso queria dizer que, além de retomar e reforçar

a dualidade da educação, levaria a uma educação geral para ricos e outra educação profissional para trabalhadores, separando os “*conhecimentos da cultura geral da cultura específica, técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático*”. (FRIGOTTO, 1995, p. 180)

Para demonstrar e provar o caráter privatista da política nacional de educação profissional, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP/MEC), é também um exemplo emblemático do que denunciam Francisco de Oliveira (*Os direitos do antivalor*, 1998) e Marilena Chauí (*Os Sentidos da Democracia*, 2000): a utilização de fundos públicos para financiar a iniciativa privada.

O PROEP é um fundo constituído de U\$ 500 milhões, sendo que U\$ 250 milhões são um empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e U\$ 250 milhões do tesouro nacional (MEC e MTE/FAT). Portanto, sendo recursos do tesouro e de empréstimo que se torna dívida pública, são recursos públicos. No governo de FHC, foram assinados, até o último balanço público, 336 Projetos Escolares, envolvendo R\$ 781 milhões, sendo assim alocados: 54 para a Rede Federal de Escolas Técnicas (R\$ 145 milhões); 136 projetos para os 27 Estados da Federação (R\$ 284 milhões) e 135 projetos para a rede “Comunitária” ou, caso se queira entender melhor, rede privada, totalizando R\$ 352 milhões, conforme relatório do próprio PROEP no final do ano 2002.

Se for feita uma comparação isolada, perceber-se-á que o Segmento Comunitário e privado ficou em segundo lugar em número de projetos financiados, porém recebeu R\$ 68 milhões a mais do que todos os estados brasileiros e R\$ 207 milhões a mais do que a Rede Federal, cuja mantenedora é o próprio MEC. Quer dizer, além de a mantenedora tratar sua rede de forma igual às privadas, cedeu mais recursos, proporcional e numericamente, às comunitárias e privadas do que à sua própria rede, com um agravante que o comunitário foi

tratado de forma inconstitucional na medida que incluiu instituições que não são, na sua essência, pertencentes a nenhuma comunidade e sim a proprietários privados. Isso por si só prova que a rede de escolas privadas recebeu mais fundos e recursos públicos do que as escolas públicas brasileiras que, ainda, ao firmarem convênios, tiveram de se comprometer a cobrar taxas nas escolas públicas, como condição para receber esses recursos e, gradativamente, gerarem receitas próprias.

Esse ângulo, o do financiamento, por si só demonstra como a política privatista do governo FHC foi neoliberal e colocou o Estado na posição de executar uma política de privatização da educação profissional. Porém há, pelo menos, mais dois ângulos importantes da política que são emblemáticos do espírito privatizante: a concepção de educação profissional (já analisada no item da Reforma) e a sua proposta de modelo de gestão.

A educação profissional, na visão do MEC, durante a era FHC, deveria atender às demandas das “forças produtivas” e do mercado. O Secretário de Formação Profissional do Ministério do trabalho, Nassim Gabriel, chegou a afirmar que *“pior que um trabalhador desempregado é um trabalhador qualificado desempregado”*. Essa aberração revela a negação do direito à formação e educação profissional, além de propor que, considerando a restrição do mercado de trabalho, o trabalhador não precisa qualificar-se, pois não terá empregos. Portanto, o Estado não precisa gastar com esse trabalhador e nem onerar a esfera pública. Sobre a concepção de educação profissional subordinada às demandas do mercado, bastam serem lidas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e suas regulamentações para se comprovar que tudo deve estar regulado e a serviço das demandas do mercado, tanto a educação como a ciência, a pesquisa e as técnicas.

Nessa perspectiva política, atrelar a oferta da educação profissional ao mercado, receber fundos e recursos públicos somente quando atendidos os interesses do mercado são

requisitos e critérios que devem ser garantidos *mediante uma gestão não-pública* e muito menos estatal. O MEC exigia que as instituições comunitárias e privadas formassem Fundações de direito privado para receberem os recursos, e as esferas públicas deveriam criar Institutos, Fundações, Superintendências ou Organizações Sociais (OS) de caráter público, porém, de natureza privada, ou seja, desvinculados da esfera pública.

Em síntese, para financiar prioritariamente instituições comunitárias e privadas com fundos e recursos públicos, mediante adesão à proposta e concepção de educação profissional subordinada ao mercado, deveriam, os gestores, garantir órgãos e fundações desvinculadas do estado e da esfera pública.

Sabe-se que a Reforma do Estado brasileiro pretendia modernizar e racionalizar as atividades estatais redefinidas em setores, um dos quais é chamado de *Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado*, isto é, pode, em tese, ser realizado por instituições não-estatais, na qualidade de prestadoras de serviços. Nesses setores de serviços, estão incluídas a educação, a saúde, a cultura e outras ações públicas, entendidas como “Organizações Sociais”, prestadoras de serviços, mediante “contratos de gestão” com o Estado.

Em artigo publicado na Folha de São Paulo, em 09/05/1999, intitulado *Universidade Operacional*, Marilena Chauí afirma que a Reforma tem um pressuposto básico:

[...] o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados. (CHAUÍ, 1999)

Como a Reforma da Educação Profissional está no mesmo contexto da Reforma do Estado, da Educação e da Reforma Universitária, objeto de análise da filósofa mencionada,

aproveitam-se também dela o conceito e a diferença entre uma instituição social e uma organização social²⁰.

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. É regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito...A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. (CHAUÍ, 1999)

Enquanto gestores de educação profissional, representantes de todos os estados da federação, foram várias vezes chamados e convidados para discutir com a equipe do MEC e especialistas de gestão os diversos modelos, com ênfase no modelo de Organizações Sociais, dois estados eram exemplos de modernidade: o Ceará, que criou uma “OS” para gerir a educação profissional e o Estado do Paraná, que criou uma empresa: PARANATEC.

3.3 Proposta Liberal e Proposta Social

A exploração capitalista diferencia-se da exploração dos modos de produção precedentes por inscrever-se no próprio processo social de produção mediante a separação entre a esfera econômica e política e pela unificação da produção e apropriação da mais-valia. Funda-se, pois, numa relação social fundamental, formalmente igualitária, mas histórica e efetivamente desigual: relação capital/trabalho – proprietários privados dos meios e instrumentos de produção – e vendedores da força de trabalho. (FRIGOTTO, 1995, p. 69)

As práticas educativas historicamente estiveram subordinadas aos interesses do capital, os quais tomaram formas e conteúdos diversos, desde o capitalismo nascente, seguido do monopolista e, posteriormente, no capitalismo transnacional, como agora na economia globalizada. Portanto, o caráter contraditório das relações capitalistas pode ser explicitado no

²⁰ Marilena Chauí aborda a temática das Reformas e os conceitos de “instituição social” e “organizações sociais” em dois textos: (a) *A Universidade Operacional*, publicado na Folha de São Paulo, 09 de maio de 1999, Caderno Mais; (b) *Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. Seminário: “Universidade: por que e como reformar?”*, MEC/SESU, Brasília, 6 e 7 de agosto de 2003.

âmbito das relações entre a sociedade e os processos educativos, revelando o caráter de subordinação e diferenciação de uma educação ou formação humana para a classe dirigente e para classe trabalhadora.

Mesmo tendo apresentado quatro documentos produzidos por segmentos diferenciados, tentar-se-á, demonstrar que essas propostas dialogam entre si, aproximam-se e se confrontam, resultando em dois campos teóricos, políticos, epistemológicos e de representação social. Na verdade, nossa sociedade está dividida em duas forças sociais: os capitalistas (e seus gestores) e as classes subalternas (trabalhadores) que compõem relações, estruturas e organizações em defesa de seus interesses específicos. Socialmente, os projetos em disputa que se analisam, reagrupam-se em dois campos e movimentos que se polarizaram: liberal e o social. Esses campos nada mais são do que a expressão das relações de produção e divisão social do trabalho inerentes a uma sociedade capitalista..

Essas propostas e projetos analisados compõem dois campos políticos e duas propostas de ação social: um campo liberal, defensor do mercado como agente regulador das relações de produção e das relações sociais, incluídas aí as políticas sociais e educativas, e outro campo, composto por forças sociais que defendem a primazia da “*Política Social vinculada a um projeto alternativo de Desenvolvimento*”. (SOARES, 2002, p.18)

De acordo com as representações e forças sociais contidas em cada uma das propostas, elas podem ser assim identificadas e organizadas: *Proposta Liberal* (mercadológica), representada pela Reforma do Governo Federal e, naturalmente, pela proposta empresarial, e a *Proposta Social* (Pública), representada pela proposta dos trabalhadores e encampada pelo governo do estado, através das Políticas Sociais, Educativas e de Formação Profissional.

Tentando explicitar ainda mais os elementos constitutivos que aproximam as propostas e compõem os dois campos ou as duas perspectivas, far-se-á uma identificação de alguns elementos e/ou eixos comuns entre as propostas de cada campo, sem, antes, deixar de lembrar que se estão buscando identificar potencialidades imersas nas propostas para uma política pública de educação profissional, na perspectiva da classe trabalhadora e associada a um projeto de desenvolvimento social, popular e sustentável.

Sabe-se que uma política não deve simplesmente ser considerada como um conjunto de decisões, visto que sua *“análise permanece ligada ao estudo dos indivíduos e/ou grupos, que são atores, homens políticos, funcionários de todos os níveis, grupos de interesse”*. Da mesma forma, fazer política pública não é resolver um problema, mas, sim, *“construir uma nova representação dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa mesma forma, a ação do Estado”*. (MULLER e SUREL, 2002, p. 20 e 29)

3.3.1 Proposta Governo Federal e Proposta Empresarial

Percebe-se, ao longo deste trabalho, como vários pesquisadores identificam e relacionam, a subordinação da Reforma da educação profissional às novas exigências da acumulação flexível, mediante novos processos produtivos, mercados globalizados e intensificação do uso de tecnologias de base microeletrônica e de informação. Essa nova fase do capitalismo passou a exigir um novo perfil de trabalhador e uma nova educação, que deveria também incorporar novos conceitos e noções, tais como: “flexibilidade”, “Empregabilidade”, “Competências”, “Polivalência”, “Laboralidade”, “Trabalhabilidade”, “Cidadão-Produtivo”, dentre outros.

Numa dimensão mais sucinta, não menos importante, priorizar-se-ão alguns elementos pouco destacados anteriormente, além dos já referidos e públicos, que estabelecem uma relação orgânica entre a Reforma do governo federal e a proposta de formação profissional dos empresários, além da macropolítica econômica, política, social e educacional vastamente analisada pela intelectualidade brasileira.

Destaca-se, em primeiro lugar, a categoria da *Parceria*. A SEMTEC, em conjunto com a UNESCO, publicou um livro de David Atchoarena, *A Parceria na Formação Profissional e no Ensino Técnico: o conceito e sua aplicação*. (Brasília, 2002) O entendimento do autor, avaliado pela SEMTEC, aponta que “*as empresas constituem um ator-chave para o funcionamento do aparelho do ensino técnico e a formação profissional, por mais de uma razão*”, entre as quais são destacadas que elas são provedoras de recursos, dispensadoras da formação e beneficiárias diretas do investimento em capital humano. Já a proposta empresarial propõe que

[...] a articulação entre os agentes distintos – públicos e privados, centrais ou locais – é indispensável para resolver os problemas que enfrentam as sociedades no âmbito da educação e da formação profissional. Nesta tarefa cabe a participação dos Ministérios da Educação, dos Municípios, das organizações não governamentais, dos meios de comunicação, dos serviços de formação profissional, das empresas públicas e privadas, e das diversas organizações de ajuda à comunidade, e, em especial, dos empresários, através de seus órgãos de associação e representação sindical. (CNI, Educação Básica e Formação Profissional, 1993)

Portanto, a *noção de parceria* é um dos elos sob as quais a proposta dos empresários expressa-se na Reforma implementada pelo Decreto 2.208/96, amplamente pregada e valorizada como uma alternativa para a educação profissional em todo o Brasil.

A segunda categoria a destacar é a *noção da Competência*. “*Uma das estratégias para valorizar os recursos humanos está centrada na elevação de sua competência*”, em que a educação básica é obrigatória, pois o atual nível de crescimento, baseado na “*modernização industrial, certamente exigirá níveis de escolaridade e qualificação de seus trabalhadores*

maiores do que os até hoje requeridos”. A exigência de “novas competências seguramente implicará em que as instituições formadoras busquem alternativas técnico-pedagógicas para que as habilidades necessárias sejam adquiridas pelo operário durante o processo de formação” (CNI, Educação Básica e Formação Profissional, 1993).

A pedagogia das competências²¹ é a resposta para essa nova realidade. “A nova educação profissional desloca o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro”, pois esta nova educação profissional “está concebida sob um novo paradigma pedagógico (...) o foco central da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências”. (MEC, Diretrizes, p. 9-10)

Frente às transformações em curso, aponta-se a necessidade para “um sistema educacional que dê conta de uma formação de novo tipo, para um homem criador de sua história, capaz de agir sob determinadas condições”, até porque a baixa escolaridade da população economicamente ativa “constitui sério obstáculo para a qualificação profissional ao novo paradigma”. O novo conceito a que se refere a demanda empresarial é o de *polivalência*, que “implica em uma formação que qualifique as pessoas para diferentes postos de trabalho dentro de uma família ocupacional e, sobretudo, para complementar as bases gerais, científico-técnicas e sócio-econômicas da produção em seu conjunto”.(CNI, 1993) O parecer nº. 16/99, do CNE/CEB, identifica, na polivalência, a identidade do perfil profissional e o concebe como o “atributo de um profissional possuidor de competências que lhe permite superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para

²¹ Ver: (a) RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo, Cortez, 2001; (b) TANGUY, Lucie e ROPÉ, Françoise. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP, Papirus, 1997; (c) KUENZER, Acácia Zeneida. *Conhecimento e competência no trabalho e na escola*. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p. 2-11, maio/agosto 2002.

outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins". (MEC, Diretrizes, p. 98)

Por fim, destaca-se na proposta de reforma curricular proposta pelos empresários, que

[...] é necessário uma ampla reforma curricular para colocar o sistema educacional no compasso das mudanças tecnológicas e das novas exigências de qualidade e competitividade. Em princípio, esta reforma deverá ser caracterizada por: (a) flexibilidade no saber; (b) interdisciplinaridade do conhecimento; (c) construção, pelo indivíduo, de uma visão globalizante dos processos tecnológicos, com ênfase na abstração, na apropriação de mecanismos lógicos e na transformação da maneira de pensar e construir conceitos.

O avanço tecnológico, que traz consigo a necessária revisão dos tradicionais modelos de ensino, supõe, antes de mais nada, que se leve em conta as exigências que estão na base da própria natureza do trabalho e das formas de produzir, o que torna fundamental a necessidade de modificações profundas no modo de conceber a formação e qualificação do trabalhador e, com isso, o lugar do homem nesse processo". (CNI,1993)

A Reforma educacional e profissional foi realizada principalmente a partir de 1996, três anos após o documento da CNI. E quais os princípios que embasam a Reforma da educação profissional? "Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização", "Identidade dos perfis profissionais", "Atualização permanente dos cursos e currículos" e "Autonomia da escola". (MEC, Diretrizes Nacionais, Introdução, p.97-99)

Por essas e tantas outras aproximações políticas, teóricas, pedagógicas e epistemológicas que se pode afirmar, sem rodeios, que a Reforma da educação profissional é a que mais se identifica e se subordina à lógica da acumulação flexível e da doutrina neoliberal. É uma reforma bem estruturada, com uma concepção definida, com fundo específico de financiamento (PROEP), com uma pedagogia própria (a pedagogia das competências) e um modelo flexível de gestão, conforme demanda e proposta dos empresários.

3.3.2 Proposta dos Trabalhadores e do Governo do Estado (SUEPRO-RS)

Tratar-se-á de identificar, no mínimo, cinco (05) eixos e princípios comuns entre a proposta de formação profissional dos trabalhadores e a política social, educativa e de formação profissional do governo do estado do Rio Grande do Sul, gestão 1999-2002, sob a responsabilidade da SUEPRO-RS.

O primeiro é o entendimento de que “*a formação profissional é, na ótica dos trabalhadores, parte de um projeto educativo global e emancipador*” (A FORMAÇÃO PROFISSIONAL como Direito dos Trabalhadores, 1996) e para o governo do Rio Grande do Sul, a “*emancipação dos trabalhadores requer o acesso a uma educação profissional e qualificação que os prepare para serem sujeitos de luta e construtores de uma sociedade, de um novo mundo do trabalho e de uma produção verdadeiramente justa, solidária e emancipatória*”. Portanto, uma educação profissional que “*dialoga com um novo projeto de desenvolvimento societário*”. (POLÍTICA EDUCACIONAL DO RS, 1999 – 2002, p. 44) Ambas possuem como premissa a idéia de que a educação e a formação profissional devem estar a serviço, também, de um projeto global de nova sociedade.

A segunda dimensão das propostas é que se trata de um “*Direito dos Trabalhadores*” e dos “*Cidadãos*”. Na proposta dos trabalhadores, “*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) A política social do governo, em torno do princípio da *universalização de direitos*, afirma que “*cabe ao Estado garantir e prover a todos os cidadãos, universalmente, os seus direitos sociais e de cidadania*” (GOVERNO DO ESTADO, Política Social, 2001,p. 20), entre os quais está a educação, saúde, formação profissional e trabalho. A dimensão social, seja como patrimônio, seja como ação pública estatal, aproxima os horizontes.

A terceira dimensão é que ambas propostas – dos trabalhadores e do governo estadual - entendem que é “*necessário uma política pública de formação profissional*”, que se deve ter a meta de construir uma “*política de formação profissional como parte integrante de um serviço público de emprego*” (A FORMAÇÃO PROFISSIONAL como Direito dos Trabalhadores, 1996). O Plano Estadual de Educação Profissional, confirma esta dimensão ao afirmar que a educação profissional “*precisa estar articulada com as políticas públicas de desenvolvimento Econômico Sustentado, com a Política Pública de Geração de Renda e Trabalho, com a Política de Ciência e Tecnologia,...*”(PLANO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL -RS, 1999, p.3).

A quarta dimensão que se destaca é o caráter da “*gestão das políticas, programas, projetos e instituições e cursos de formação deve ser exercida de forma participativa e paritária pelos diferentes setores representados da sociedade, procurando contemplar a população excluída do trabalho formal*” (A FORMAÇÃO PROFISSIONAL como Direito dos trabalhadores, 1996), que dialoga com o quarto princípio da política social do governo do estado/RS, o qual se refere ao *controle social* e “*garante a participação e o controle popular das ações do governo*”. (GOVERNO DO ESTADO, Política Social, 2001, p. 21) A proposta dos trabalhadores reforça a necessidade de *controle social dos fundos públicos destinados à formação profissional*.

O quinto elemento a destacar é a finalidade da formação profissional que “tem como horizonte a cidadania efetiva dos trabalhadores” e a concepção de trabalho “entendido como atividade humana no sentido amplo, voltado para a construção da cidadania” (A FORMAÇÃO PROFISSIONAL como Direito dos Trabalhadores, 1966), corroborado pela proposta da SUEPRO-RS, que considera a educação profissional “uma necessidade social, um pré-requisito de cidadania ativa, integrante de homens e mulheres neste mundo do trabalho”

(PLANO DE EDUCAÇÃO-RS, 1999, p2), quer dizer, ambas as propostas entendem que a educação e a formação profissional possuem sua especificidade, que é a qualificação profissional (técnica, científica e humanista), um instrumento importante de participação nos processos produtivos, mas destacam e valorizam a dimensão da formação para a cidadania.

Portanto, as quatro propostas analisadas - a Reforma do governo federal, a proposta dos empresários, a proposta dos trabalhadores e a política de educação profissional da SUEPRO/RS - encontram-se e se identificam em dois campos políticos e ideológicos: um campo liberal, proponente do “Estado Mínimo”, do mercado como regulador de todas as relações produtivas e sociais, e outro, o campo social, defensor de um estado necessário e do tamanho das necessidades das classes subalternas, indutor de estratégias de desenvolvimento e responsável pela garantia dos direitos dos cidadãos mediante políticas públicas. Dois campos e duas propostas antagônicas sim, por isso conflituosas, de oposição.

4 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A EXPERIÊNCIA DA SUEPRO-RS

Nesse capítulo, far-se-á a apresentação da proposta e experiência de Política Pública de Educação Profissional, desenvolvida pelo Estado do Rio Grande do Sul, através da Secretaria de Estado da Educação e de sua vinculada Superintendência de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul (SUEPRO-RS), na gestão de 1999-2002, do então Governador Olívio Dutra. Este governo identifica-se como democrático e popular, mas transcenderia meu objeto de pesquisa avaliá-lo enquanto tal.

O objetivo, conforme objeto central desta dissertação, é, *considerando a experiência da SUEPRO-RS, desenvolvida no Estado do RS, verificar até que ponto é (im)possível uma política pública de educação profissional, associada a um projeto de desenvolvimento popular e sustentável para o estado e para o país*. Trata-se, portanto, de uma análise central e referencial para este trabalho.

Para melhor apresentar essa experiência, fez-se uma estruturação em vários pontos, a fim de facilitar sua contextualização e compreensão, partindo-se de um estudo histórico da origem do órgão – a Superintendência de Educação Profissional (SUEPRO-RS) -, e suas atribuições. Detalhou-se a política setorial de educação profissional e, por último, colheu-se uma avaliação dos entrevistados, realizando uma análise dessas políticas.

Por questões de ética profissional e política, como sujeito desse processo, procurarei ser fiel aos registros e documentos oficiais do governo, preservando integralmente a postura ética na presente investigação, aliada ao propósito da não auto-promoção, mas da responsabilidade histórica, da fidelidade com os registros e da busca da verdade. Para tanto, parto do pressuposto de que, no processo e na finalidade de construção coletiva de uma política pública para a educação profissional, por um lado, não cabem caprichos particulares nem interesses pessoais, por outro, sendo uma obra humana no interior de uma sociedade de classes implica em interesses contraditórios e geradores de tensão.

A razão epistemológica e política que embasa essa escolha e opção deu-se em função de que essa gestão foi marcada por um forte posicionamento no cenário estadual, nacional e internacional. Foi nesse período que as políticas neoliberais estavam em seu auge, bastando lembrar a reeleição, em primeiro turno, do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Governos federal e estadual estabeleceram, desde a campanha, uma relação declaradamente pública de mútua oposição, culminando o período com a realização de duas edições do Fórum Social Mundial (e a preparação da 3ª edição, que ocorreu no começo do ano de 2003), duas edições do Fórum Mundial de Educação, “*não por acaso realizados na Capital do Rio Grande do Sul*”.(DUTRA, 2002, p. 13)

4.1 Origem e História da SUEPRO-RS

O Rio Grande do Sul possui uma história qualificada e uma tradição quando se estuda o ensino técnico brasileiro. Aqui nasceu uma das escolas mais antigas do país, a Escola Técnica Parobé, inicialmente vinculada à Faculdade de Engenharia da UFRGS e, hoje, completando quase um século como instituição de formação na área industrial. Também a tradição gaúcha de Ensino Agrícola data de mais de 90 anos, com a fundação da Escola Técnica Agrícola de Viamão – denominada de ETA.

No século XX, principalmente a partir de 1970, com a profissionalização compulsória do antigo 2º grau, cresceu a rede de escolas técnicas e, com ela, evoluíram os problemas causados pelo crescimento desordenado. No final de década de 1970 e começo da década de 1980, ocorre um forte sucateamento da rede pública e surgem movimentos de denúncia, resistência e defesa de algumas áreas, com destaque para a organização dos professores dos cursos técnicos agrícolas em torno da AGPTEIA (Associação Gaúcha de Professores Técnicos de Ensino Agrícola), fundada em 02 de julho de 1969, além do CPERGS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul), posteriormente transformado em Sindicato, que representa a categoria há mais de meio século e é uma das maiores entidades do gênero na América Latina.

Cresce, a partir dos anos 1980, a reivindicação de um órgão ou estrutura específica para coordenar o ensino técnico no RS, que estava afeto a uma Divisão de Ensino Profissional, no Departamento Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação. Em 1994, o então Governador Antônio Britto, cumprindo promessa de campanha, instaura uma “Comissão de Reestruturação do Ensino Técnico”, coordenada pelo Vice-Governador Vicente Bogo. Os três anos de estudos e discussões resultaram num Projeto de Lei que criou a Superintendência de Educação Profissional do Rio Grande do Sul, Lei Nº. 11.132, de 27 de janeiro de 1988, último ano de seu governo.

O professor Martim Saraiva Barbosa, um dos entrevistados, atual Diretor Superintendente da SUEPRO-RS, participou desse processo e nos conta, rapidamente, como ocorreu.

O processo de criação da SUEPRO se deu no contexto de um momento de discussão da LDB e da Educação Profissional, que teve Projeto de Lei tramitando no Congresso Nacional, posteriormente substituído pelo Decreto 2.208. Especialmente no momento em que o Brasil discutia o acordo com o Banco Mundial, que acabou criando o PROEP, e indicava a necessidade de que os estados fizessem um diagnóstico de sua educação profissional e apresentassem projetos

para se habilitarem aos recursos do PROEP. O governo estadual de então delegou ao Vice- Governador, Vicente Bogo, a coordenação dos trabalhos. Como eu estava na chefia do gabinete e era professor estadual da educação profissional (agropecuária), acabei como secretário executivo do grupo de trabalho montado para dar conta da tarefa. (...)
Nas conclusões a que chegamos diagnosticamos a falta de um órgão que tivesse dados, conhecimento e competência específica para tomar decisões e orientar o governo sobre uma política de educação profissional. (BARBOSA, 2004)

Portanto, o processo de criação da SUEPRO-RS situa-se num contexto de interesses heterogêneos e em tempos de Reforma educacional no Brasil. Se, por um lado, atendeu a reivindicações de escolas, professores e dirigentes do antigo ensino técnico, por outro, coincidiu a presente reestruturação e criação desse órgão com a nova LDBEN Lei Nº. 9.394/96, com o Decreto Nº. 2.208/97 e toda a proposta desencadeada pelo governo federal, particularmente no que tange à separação entre ensino médio e educação profissional.

Como havia propostas e concepções antagônicas em disputa no âmbito nacional da educação profissional, a SUEPRO foi duramente criticada como um instrumento que vinha para contribuir com a implementação da Reforma do governo federal numa perspectiva privatizante, conforme avaliações sobre a concepção subjacente à lei de criação desse órgão.

Já no artigo 2º da lei estadual Nº. 11.123/98, está expressa a direção dessa política quando afirma que “*A educação profissional no Estado do Rio Grande do Sul submeter-se-á a políticas de regionalização de atividades e co-participação de entidades públicas ou privadas, voltadas para a formação de recursos humanos*”. A ênfase que a lei dará a expressões como “acordos”, “contratos”, “parcerias” e “co-participação pública e privada” pode ser a razão dos questionamentos quanto aos fins privatizantes da lei de criação e do interesse do então governo, até porque foi uma gestão que realizou grandes privatizações no estado em outras áreas, como telefonia, telecomunicações e estradas.

O Art. 4º cria a “*Superintendência da Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul – SUEPRO/RS, no âmbito da Secretaria da Educação, com a finalidade de*

implementação e acompanhamento das políticas estaduais para a educação profissional”. Observa-se que não prevê a construção de políticas, mas apenas implementação e acompanhamento, deixando em aberto a participação desse órgão na formulação das políticas. Na seqüência, o art. 5º dará “*autonomia técnica, pedagógica, financeira e administrativa, com a possibilidade de gerir recursos derivados de repasses, convênios e outros acordos, que poderá celebrar para a consecução de seus objetivos*”. Esta autonomia, legalmente prevista na estrutura do Estado em outras Superintendências, será recebida por uns como oportunidade de acelerar os procedimentos de implementação da política de educação profissional e de atendimento à rede escolar e, por outros, especialmente na própria Secretaria de Estado de Educação, como independência e excesso de liberdade.

Destacam-se, aqui, todos os objetivos previstos no art. 6º para a SUEPRO-RS:

I – realizar contratos ou outros acordos entre o Poder Executivo e as entidades de educação profissional no Estado, visando a promover a educação profissional de forma regionalizada, com o objetivo de formar recursos humanos para atender as carências de profissionais em cada região do Estado;

II – propor políticas, formular diretrizes e coordenar ações para a educação profissional no Estado;

III – coordenar e exercer as atividades executivas relativas ao implemento e acompanhamento das políticas estaduais para a educação profissional;

IV – incentivar o desenvolvimento na área de educação profissional, visando a aprimorar a aprendizagem e atualizar os conhecimentos tecnológicos do trabalhador;

V – propor a criação, alteração e extinção de habilitações plenas e parciais que não atendam às exigências do mercado, após consulta às câmaras setoriais pertinentes;

VI – articular a cooperação entre os órgãos públicos e privados no processo de implantação de novas iniciativas na área do ensino profissional;

VII – diagnosticar, avaliar, coordenar, organizar e acompanhar cursos profissionalizantes formais e não formais de acordo com as demandas locais ou regionais;

VIII – relacionar-se com entidades públicas e privadas, nacionais ou estrangeiras, congêneres ou complementares, para a execução e o aprimoramento de suas atividades;

IX – identificar fontes e mobilizar recursos para o desenvolvimento da educação profissional;

- X – utilizar os bens móveis e imóveis afetos aos estabelecimentos públicos de ensino do Estado que ofereçam cursos de educação profissional;
- XI – fiscalizar a execução de contratos, convênios e outros acordos, entre as entidades voltadas para a formação de recursos humanos e os órgãos públicos aos quais está afeta a educação profissional.

Os objetivos deixam mais claro o papel da SUEPRO-RS, principalmente quando, no inciso II, atribui-lhe a função de “*propor políticas, formular diretrizes e coordenar ações para a educação profissional no Estado*”. Para viabilizar seus fins e objetivos, a Superintendência foi provida de uma estrutura mínima, porém própria, além de um Conselho de Planejamento, com representantes de vários outros órgãos governamentais e não-governamentais, sinalizando para as devidas e necessárias articulações de políticas e parcerias entre o público e o privado.

Cabe registrar que, até a presente data, passados 6 anos de existência da SUEPRO, em sua terceira gestão, o Conselho de Planejamento previsto na Lei de criação do órgão ainda não foi regulamentado nem composto efetivamente.

Cabe, ainda, destacar, nessa lei, o art. 15, pela concepção de gestão que propõe e incorpora para as instituições que venham a ser criadas com base na nova proposta, ou seja, uma gestão que incorpore representação tripartite e paritária.

Art. 15 – As instituições implantadas para viabilizar a regionalização da Educação Profissional contarão com Conselhos de Planejamento integrados por representantes, titulares e suplentes, do Governo do Estado, dos trabalhadores e dos empregadores escolhidos por suas entidades representativas e na proporção de um terço para cada representação, considerada a tipologia das escolas envolvidas.

Independentemente do que se possa interpretar das intenções do governo, que propôs a criação da Lei 11.132/98, ou dos legisladores que a aprovaram, ou ainda das posições favoráveis e contrárias, uma ação governamental, mediada por uma política pública, conforme demonstrado no capítulo anterior, é materializada por um conjunto de ações e instrumentos

que, não isoladamente, mas em seu conjunto, compõem as condições e instrumentos mínimos para que se constitua em ação de Estado.

Mesmo no governo de que fiz parte também havia duas posições: os professores favoráveis à existência da SUEPRO-RS e os contrários. Particularmente, assinei um texto reservado, interno ao governo, elaborado pela equipe política da Superintendência, portanto, um documento coletivo, denominado “SUEPRO: Existir ou Não Existir”, datado de 25 de janeiro de 2000, começo do segundo ano de gestão, em que constava a seguinte manifestação:

Discutir a existência por existência da SUEPRO é legítimo; porém, equivocado. Equivocado porque estrutura é instrumento de uma política (proposta) e não a política em si. Discutir a estrutura como algo estratégico e fundamental é falso, pois neste contexto, teríamos que discutir e questionar todos os órgãos e estruturas criados pelos governos anteriores, visto que estavam a serviço de propostas e políticas que tinham um comprometimento com outra perspectiva. Também juntar órgãos, neste momento, que precisamos dar respostas efetivas, rápidas e com forte repercussão social, só têm sentido e significado para uma proposta e perspectiva de gestão centralizadora, naturalmente, no meu entendimento, também equivocada e contraditória com o momento que vivemos. (GRABOWSKI, 2000).

Esse entendimento não desconsiderava outros, como os das pessoas que pensavam que possa haver uma política pública sem um órgão específico, pois “*podem existir políticas mesmo na ausência de estrutura ministerial especializada*”. (MULLER e SUREL, 2002, p. 13)

Para os sete (07) dirigentes que entrevistei, fiz uma mesma pergunta: “Que importância você e sua escola atribuem à criação e à existência da SUEPRO para a educação profissional?”. Todas as respostas apontam um sentido positivo e preciso, como, por exemplo: “...o ensino profissional passou a ser tratado com foco e foi dada a devida importância para esta área” (SILVA, 2004); “a criação da SUEPRO significou (...) o apoio ao projeto político-pedagógico, trazendo, como alternativa de modernização dos cursos” (SILVEIRA, 2004); “...tem importância estratégica na condução de todas as ações vinculadas à educação

profissional” (PRESSER, 2004); “...na articulação de políticas públicas para o desenvolvimento da Educação Profissional no Rio Grande do Sul, no assessoramento técnico-administrativo-pedagógico junto às Escolas Técnicas Estaduais e na articulação com as diferentes mantenedoras que trabalham com a educação Profissional, tais como SENAI, SENAC...” (ANDRADE, 2004).

De alguma forma, com as devidas ressalvas, quem opera a educação profissional no âmbito da escola ou do sistema, da comunidade e/ou sociedade, como é o caso dos diretores de escola e das unidades do SENAI, está mais interessado e preocupado para que haja agilidade, apoio e fortalecimento das iniciativas próprias pela SUEPRO-RS do que fazer discussões sobre “existir ou não existir” um órgão que fortaleça uma ação de Estado na área. Esta polêmica e, por vezes, divergência, pairava apenas na esfera dos gestores políticos.

4.2 Política de Educação Profissional do governo/RS

A Superintendência de Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul (SUEPRO-RS), órgão do Governo do Estado e da Secretaria de Estado da Educação foi, durante os quatros anos, responsável pela condução da Política de Educação Profissional em consonância com as macro-políticas do governo na área social e as demandas da sociedade.

4.2.1 Programa de Governo

Inicia-se resgatando o Programa de Governo da Frente Popular para a área da Educação Profissional como um compromisso público de campanha, que transcorreu em plena implementação da Reforma. Cabe lembrar que o Decreto nº. 2.208/97 do governo federal foi regulamentado pelo Conselho Estadual do Rio Grande do Sul, através da Resolução Nº. 232, de 13 de agosto de 1997. Essa Resolução fixou o ano letivo de 1998, ano

da campanha eleitoral, como o prazo final para a implementação da Reforma com base no decreto federal que separou educação profissional e ensino médio. Também cumpre ressaltar que a SUEPRO foi criada em janeiro de 1998 e começou seu funcionamento em março do mesmo ano.

Resgatar esse contexto é importante porque a conjuntura da época, influenciada, por um lado, pela disputa eleitoral e, por outro, pelos tensionamentos decorrentes da implementação da Reforma nas escolas, repercutiu e influenciou as propostas e compromissos dos candidatos a governo do estado.

A Frente Popular apresentou, para a sociedade gaúcha, o seguinte compromisso do Governo para com a Educação Profissional:

- Articular discussão para a reestruturação curricular do Ensino Médio e da Educação Profissional;
- Definição de alternativas para a Educação Profissional, que possibilite sua integração às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à Tecnologia;
- Preservação e recuperação das Escolas Técnicas, sua qualificação e reestruturação do projeto pedagógico, de maneira a incorporar as novas tecnologias do mundo do trabalho e os desafios do desemprego;
- Aprofundamento da proposta político-pedagógica, já construída pelas Administrações Populares no sentido de que esta responda às especificidades do campo;
- Processo específico da seleção e formação de docentes para escolas do campo;
- Produção e divulgação de materiais didáticos e pedagógicos;
- Incentivo à realização de pesquisas e estudos sobre o meio rural para subsidiar a construção de uma proposta de educação do campo”. (PROGRAMA DE GOVERNO DA FRENTE POPULAR).

Desse programa, é importante destacar que sua concepção revela um tratamento articulado à educação profissional e ao ensino médio, sinalizando uma interface e integração entre si em contraposição à Reforma, que determinava, através do Decreto nº. 2.208/97, sua separação em cursos diferentes e currículos independentes. Já o compromisso de

“*preservação e recuperação das escolas técnicas*” é uma resposta à reivindicação das entidades que denunciavam o sucateamento dessa rede, a garantia de não privatização e da não redução de escolas públicas de educação profissional, fato que, ocorria em todo o país²².

A construção de uma proposta de educação do campo possui destaque no Programa de Governo como uma área específica e dessa forma foi tratada. Mesmo a política de educação profissional e as Escolas Agrícolas sendo coordenadas pela SUEPRO-RS, paralelamente, foi sendo construído todo um movimento, pela Secretaria de Educação, com as escolas do campo, envolvendo as instituições de ensino fundamental, médio, técnico e os diversos segmentos sociais, como as escolas itinerantes e as vinculadas aos movimentos sociais²³.

4.2.2 Concepção de Educação Profissional

A abordagem de uma política educacional que não “*prescinde da sua diluição no espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas*” (AZEVEDO, 2001, p.57) remete a apresentar qual era a concepção do Governo do estado/RS para embasar sua política de educação profissional. Para isso, recorro à análise do documento SUEPRO/SE/RS *Educação Profissional: Desenvolvimento, Trabalho e Cidadania* (1999-2002), de circulação interna, utilizado nas discussões com escolas e diversos fóruns públicos, em que era debatida a educação profissional.

Precede aos pressupostos e princípios que embasam a educação profissional do governo do estado, no período estudado, um conjunto de premissas e pressupostos que cabe

²² Conforme Censo da Educação Profissional realizado pelo MEC em 1999 e, de acordo com informações dos governos estaduais, vários estados reduziram sua rede pública de escolas técnicas ou mesmo extinguiram com base no Decreto nº. 2.208/97, com promessa de posterior rearticulação. Destacam-se os Estados do Paraná, Mato Grosso e Goiás, que fecharam todos seus cursos técnicos na rede estadual.

²³ As Escolas Itinerantes são escolas aprovadas e reconhecidas pelo sistema estadual de ensino e funcionam nos assentamentos de trabalhadores rurais. O Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA) também possuem escolas e projetos educacionais vinculados às suas lutas, como a Escola Josué de Castro (MST), de Veranópolis, no RS, e o Projeto de Terra Solidária (CUT/FETRAF Sul).

registrar. Está expresso que o horizonte é a “*construção de uma política pública de Educação Profissional para o Estado com efetiva participação da sociedade e instituições envolvidas e interessadas*”.

No mesmo documento revela-se o eixo central da concepção dessa política, com base em três premissas: “*A Educação Profissional não substitui a Educação Básica Geral e Integral; não gera desenvolvimento econômico e nem resolve suas conseqüências e, por si só não gera empregos*”.

A Educação Básica e a Educação Profissional são uma necessidade social frente ao desenvolvimento científico e tecnológico; frente à nova base técnica de produção; frente às novas relações de trabalho e perante as exigências de uma economia globalizada, já que o “*trabalhador sem escolaridade e sem qualificação é um trabalhador excluído de qualquer possibilidade de integração nesta sociedade e nesta economia*”.

Para enfrentar essa realidade, a política de educação profissional do Estado se propõe a articular-se organicamente com outras políticas públicas, com destaque para a integração com a Política de Educação Básica, de Desenvolvimento Sustentável, de Trabalho, Geração de Renda e Emprego, de Ciência e Tecnologia, de Saúde e de Agricultura, mediante diálogo e parceria nos diversos programas de ação de cada área.

Os principais pressupostos da concepção da educação profissional do governo estadual, no período, estão alicerçados nos seguintes princípios:

A Educação Profissional deve sempre ser 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 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;

A criação de cursos técnicos deve ter como referência principal as reais necessidades da sociedade. (SUEPRO/SE/RS, Educação Profissional: Desenvolvimento, Trabalho e Cidadania; 1999-2002)

Trata-se, como se percebe, de uma concepção que busca recuperar a idéia de “*escola unitária e de educação ou formação humana omnilateral, politécnica e tecnológica*”.²⁴ (FRIGOTTO, 1995, p. 173) A concepção da escola unitária foi desenvolvida por Gramsci, que pressupunha como materialidade objetiva e subjetiva o desenvolvimento de um projeto de política industrial, moderno e original.

O horizonte dessa política é a efetiva prática da cidadania, resultado da articulação entre conteúdo e metodologia – educação integral e participação -, contribuindo para que o educando desenvolva a capacidade de pensar seu projeto de vida, formule sua identidade individual e coletiva e se organize em defesa de seus direitos.

Em função dessa concepção e considerando as normatizações legais superiores, a SUEPRO-RS propôs as seguintes “Diretrizes Básicas” para a Educação Profissional:

Reestruturação dos Cursos Técnicos, relacionando-os às políticas voltadas para um Projeto de Desenvolvimento Social ²⁵; formação técnico-humanista; construção coletiva de currículos; a articulação entre o ensino médio e técnico deve ser a maior possível, através de um projeto político-pedagógico interdisciplinar; o desenvolvimento do ensino técnico deve transcender as necessidades do mercado de trabalho; busca e incentivos a projetos de iniciação científica; desenvolvimento de uma consciência coletiva, pela escola – nos docentes e discentes – voltada para uma cultura de ciência e tecnologia, desde as séries iniciais até o pós-médio; construção de um trabalho pedagógico, articulado com os técnicos, pesquisadores e educadores para que busquem conhecer e respeitar os valores culturais dos povos

²⁴ Sobre politecnicidade ver: MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnicidade, Escola Unitária e Trabalho*. São Paulo, Cortez, 1989 e RODRIGUES, José dos Santos. *A Educação politécnica no Brasil: concepção em construção (1984-1992)*. Dissertação de Mestrado, UFF, Rio de Janeiro, 1993.

²⁵ Essa Diretriz foi construída e aprovada pela Constituinte Escolar.

do campo e da cidade; proposição e vivência de novos valores culturais que caracterizam os povos do e autonomia para a escola. (SUEPRO/SE/RS, Educação Profissional: Desenvolvimento, Trabalho e Cidadania; 1999-2002)

Em tais diretrizes, a concepção e articulação entre educação profissional, cultura, ciência e humanismo torna-se mais evidente, com destaque para a preservação e valorização da dimensão cultural, especialmente a do campo.

Essa concepção, expressa em seus pressupostos e diretrizes, referencia-se na literatura e no posicionamento de alguns especialistas que entendem que

As mudanças nos requisitos de qualificação de quem ocupa postos de trabalho em empresas que reestruturaram seu processo produtivo é uma evidência. A formação profissional se apresenta como um elemento fundamental quando se considera a importância de uma força de trabalho qualificada na definição dos diferentes caminhos que uma política industrial pode seguir. Contudo, também temos que nos preocupar com a exclusão de um contingente extremamente considerável de trabalhadores e trabalhadoras do acesso ao trabalho, por um lado, e a precarização do trabalho de outra importante parcela da classe trabalhadora. (DEL PINO, 2000, p. 77).

A política de educação profissional no governo do RS assumiu o compromisso de preservar e qualificar as Escolas Técnicas, para, posteriormente, expandí-las. O RS conta com uma importante Rede de Escolas Técnicas: 150 escolas estaduais; 12 escolas federais; 09 municipais e 230 comunitárias e particulares, totalizando, aproximadamente, 400 instituições, que ofertam mais de 700 Cursos Técnicos de Nível Médio.

Nosso maior desafio é preservá-las, qualificá-las e articulá-las. Esta articulação é importante tanto do ponto de vista de mantê-las dialogando entre si bem como articulá-las com outras políticas públicas, principalmente às políticas de desenvolvimento sustentável, educação básica, de trabalho e geração de renda, de ciência e tecnologia, agricultura, saúde e meio ambiente. Esta articulação é necessária porque nem sempre as redes interagem cooperando, mas, geralmente, competindo entre si, como faz o mercado que buscam atendê-lo de forma pouco planejada. (GOVERNO DO ESTADO, Política Educacional do RS, 1999-2002).

Para toda essa rede, três compromissos e enunciados foram assumidos pelo governo: afirmou-se que outra concepção era necessária e possível; que novos princípios e diretrizes

seriam construídos conjuntamente e que uma nova relação seria estabelecida entre o estado e as escolas. Veja-se o que cada um dos compromissos implicava:

Quanto à nova concepção temos claro que a educação profissional precisa estar fundamentada numa sólida formação científica, tecnológica e humanista. Esta formação precisa ser integral, superando e transcendendo a histórica dualidade da formação técnica e geral, afirmando a produção social do conhecimento de forma integral e integrada, pois ensino e pesquisa são indissociáveis. Também incorporamos a dimensão da cidadania, através do trabalho não alienado, desenvolvendo a capacidade de planejar e gerir o fazer do cidadão e trabalhador. O processo de ensino deve compreender uma visão ampla do processo produtivo e de suas formas de gerenciamento, visando a participação dos trabalhadores nos processos e desenvolvendo o ser humano integralmente, eliminando qualquer forma de discriminação e exclusão. (SUEPRO/SE/RS. Educação Profissional: Desenvolvimento, Trabalho e Cidadania, 1999-2002)

Já os Princípios e Diretrizes serão construídos coletivamente pela comunidade sem imposição da mantenedora. Eles levarão a que nossos Cursos Técnicos sejam reestruturados numa perspectiva de articulá-los com as necessidades das comunidades, da sociedade, com o desenvolvimento social e econômico, respeitando as dimensões culturais, valorizando a cultura do campo e dos trabalhadores, fomentando a criação e inovação tecnológica e construindo uma cultura de ciência e tecnologia a serviço da humanidade e da qualidade de vida.

Naturalmente a nova relação é conseqüência desta concepção e desta forma de construção da política de educação pública. Todos são sujeitos, todos têm contribuições, todos temos limites, mas os avanços serão consistentes devido ao trabalho coletivo, franco, aberto, divergente, conflituoso e contraditório, mas sempre democrático e respeitoso.

O mesmo documento realiza uma certa síntese da concepção e afirma uma perspectiva de que *Outra Educação Profissional* era o objetivo maior, articulando organicamente esta concepção e política com as demais políticas, principalmente, com o Projeto de Desenvolvimento e com a Educação Básica. Partindo de que entendemos a educação e a formação com sendo integral, plena e humana, construímos Projetos Político Pedagógicos

integrados e integradores dos processos e das relações de ensino e aprendizagem. Deles derivamos ações e práticas curriculares capazes de envolver todos enquanto sujeitos dos processos cognitivos construídos socialmente, estruturando Regimentos Escolares, que são instrumentos organizadores deste movimento pedagógico histórico, crítico e dialético. Vejamos esta conclusão:

A emancipação dos trabalhadores requer o acesso a uma educação profissional e qualificação que os prepare para serem sujeitos de luta e construção de uma sociedade, de um novo mundo do trabalho e de uma produção verdadeiramente justa, solidária e emancipatória. Portanto, uma educação profissional que dialogue com um projeto de desenvolvimento societário novo, com uma educação básica qualificada e de compromisso social, que forme um trabalhador “com autonomia intelectual, política e ética” (KUENZER, 2002), que ajude a construir uma cidadania ativa e efetiva, que profissionalize de forma competente, que crie e produza conhecimentos, técnicas e ciência para todos. Esta é uma “Outra Educação Profissional”, diferente da proposta pela agenda neoliberal. E é esta nova educação que estamos propondo, discutindo e construindo aqui no RS. (GOVERNO DO ESTADO, Política Educacional do RS, 1999-2002, p. 44)

4.2.3 Plano Estadual de Educação Profissional (PEP-RS)

Tendo apresentado a intenção do governo no período eleitoral, através do Programa da Frente Popular e de conhecimento da concepção da educação profissional do então governo eleito, ver-se-á, na seqüência, como que essas intenções e compromissos de campanha se materializam no Plano Estadual de Educação Profissional (PEP-RE), elaborado em 1999 e apresentado ao Programa Nacional de Expansão da Educação Profissional (PROEP) do Ministério da Educação (MEC)²⁶.

Já na apresentação do Plano Estadual de Educação Profissional (PEP-RS), a Secretaria de Estado da Educação e a Superintendência de Educação Profissional do Estado do RS,

²⁶ Plano Estadual de Educação Profissional (PEP-RS) foi elaborado em 1999, com o apoio de uma consultoria especializada, com dupla finalidade: apresentava uma proposta de política pública de educação profissional para o Estado do RS e buscava habilitar o estado no Programa Nacional de Expansão Profissional (PROEP). Esse programa possuía um fundo de financiamento da educação profissional para o país e tinha como pré-requisito que cada estado apresentasse a sua política de educação profissional através de um Plano Estadual de Educação Profissional.

através de seus titulares, revelavam os dois maiores objetivos a que o plano se propunha e o entendimento do governo do estado sobre a matéria.

Este Plano de Expansão da Educação Profissional visa fundamentalmente grandes objetivos: apresentar a proposta de construção de uma Política Pública de Educação Profissional para o Estado e habilitar o Rio Grande do Sul e sua rede de Escolas Técnicas para a obtenção de financiamento complementar da União, através do Programa Nacional de Expansão Profissional (PROEP), com recursos oriundos do Convênio firmado entre MEC-TEM-BID.

O Governo Estadual e a sociedade gaúcha entendem e elegeram a Educação, juntamente com a Agricultura e a Saúde, como prioridades da administração e dos investimentos sociais. Dentro da Educação destaca-se a demanda por uma Educação Profissional ampla, qualificada, integral, humanista, integrada, regionalizada e profundamente articulada com as necessidades sociais, econômicas, culturais e políticas das comunidades locais. (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 1999, p.2)

Esse Plano Estadual de Educação Profissional, além dos objetivos principais em estabelecer a proposta de política e habilitar o estado a captar recursos, constitui-se num importante documento de estudo a respeito da educação profissional, pois apresenta uma investigação do “problema”, estabelece um marco conceitual, recupera a legislação da área e, principalmente, apresenta o planejamento estratégico do governo para a educação profissional do estado do RS para a gestão de 1999-2002.

Da mesma forma, os Planos Estaduais de Educação são estratégicos para o Ministério da Educação, pois, além de propiciar o conhecimento do que cada estado pensava em fazer nessa área, era uma forma de comprometer as políticas dos estados às suas diretrizes por meio de regras de financiamento, já que o PROEP possui um conjunto de condicionantes, como adesão a proposta de Reforma da educação profissional, separação dos cursos de ensino médio e ensino técnico, geração de receitas pelas escolas e criação de parceiras, que extrapolam a mera apresentação dos Planos Estaduais de Educação Profissional.

É importante lembrar e contextualizar, também, que, em 1999, já era o quinto ano de mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, reeleito em primeiro turno, cujo Ministro

da Educação também estava no quinto ano frente ao MEC. Era um período em que se buscava consolidar as políticas em todas as áreas. Na educação profissional, especificamente, havia este programa, o PROEP, que estava em estágio muito avançado de expansão e consolidação, conforme será aprofundado no próximo capítulo que abordará a Reforma.

Para fins de melhor apresentar o Plano Estadual de Educação Profissional (PEP-RS), optou-se pela análise de três dimensões que, para esse momento, são suficientes e centrais para o entendimento, quais sejam: a dimensão e concepção política; marco conceitual e o planejamento estratégico do plano propriamente dito.

Nessa relação entre propostas de governos declaradamente de oposição, tanto política quanto conceitual, é natural e explícito que há uma demarcação de posições em seus programas e declarações. A insistência do PEP-RS em demarcar, politicamente, na apresentação de sua política, uma perspectiva pública confrontava com o próprio PROEP, que prioriza o segmento comunitário e privado²⁷.

Quanto à dimensão política, a mesma fica explícita e evidente desde a apresentação, que insiste em algumas categorias básicas, como a de que se trata de uma política pública estadual, construída, coletivamente, no estado através de mecanismo de participação (Orçamento Participativo, Constituinte Escolar e os Conselhos Regionais de Desenvolvimento - COREDES), articulada com outras políticas afins e que é uma proposta plural e heterogênea como é a sociedade gaúcha. Veja-se no texto:

Enquanto Política Pública de Estado e Governo, a Educação Profissional é uma necessidade social (frente às transformações econômicas, tecnológicas e a reestruturação produtiva), é um pré-requisito de cidadania ativa integrante de

²⁷ O Programa Nacional de Expansão da Educação Profissional (PROEP) separou a área da educação profissional, para fins de financiamento, em três segmentos: Segmentos de Escolas da Rede Federal, mantidas pelo próprio MEC; Segmentos das Redes Estaduais (mantidas pelos respectivos Estados), e o Segmento Comunitário. Neste último, estão incluídas as iniciativas comunitárias, confessionais, privadas, municipais, empresariais, sindicais e ONGs.

homens e mulheres neste mundo do trabalho e uma estratégia imprescindível de desenvolvimento econômico e tecnológico de uma sociedade e de um Estado.

Com esta visão e concepção é que entendemos e propomos que a Educação Profissional deste Estado, além de ser uma política pública articuladora das redes de Escolas Técnicas (Estaduais, Municipais, Federais, Privadas, Comunitárias e Livres) e dos sistemas de formação existentes, esteja organicamente articulada com a Educação Básica visto que sem formação geral, básica e integral, não teremos uma educação profissional com a qualidade necessária. Dentro desta perspectiva e articulação, a educação profissional assume uma dimensão de educação tecnológica transcendente das necessidades pontuais e imediatas do mercado para formar gerações capazes de interagirem com o mundo do trabalho de forma permanente e construtiva. (SUEPRO-RS, Plano Estadual de Educação Profissional, 1999, p.3 e 4)

Este Plano de Expansão da Educação Profissional, continua o referido documento, seria resultado de uma construção coletiva e plural como é a sociedade gaúcha. Nele estariam incorporadas visões, sugestões, idéias, demandas e prioridades do governo (a partir de suas políticas e de seus gestores), dos educadores, dos trabalhadores, dos movimentos sociais, dos empresários, das esferas públicas e da sociedade como um todo. Isto foi possível através dos processos políticos e metodológicos implementados através de um Planejamento Estratégico Participativo, do Orçamento Estadual Participativo, dos COREDES e da Constituinte Escolar.

Politicamente, o Plano de Expansão da Educação Profissional fará uma última demarcação de método e de modelo de sociedade futura, pois afirma que tanto este plano como a política do governo gaúcho é

[...] fruto da construção coletiva e plural, porém profundamente comprometida e voltada para ser mais um instrumento e uma Política Pública na perspectiva de construção de um novo projeto societal baseado na “Soberania, na solidariedade, no desenvolvimento, na sustentabilidade e na democracia ampliada. (SUEPRO-RS, Plano Estadual de Educação Profissional, 1999, 4)

Há uma proposta que permeia o PEP-RS, como se pode observar. Trata-se de afirmar a perspectiva da construção de um “*novo projeto societal*” (PEP-RS, p.4), baseado na “*Soberania, na solidariedade, no desenvolvimento sustentável e na democracia ampliada*” (BENJAMIN, 1998,) numa alusão à proposta popular expressa no livro “Opção Brasileira”, produção de vários autores.

Quanto à segunda dimensão – o marco conceitual -, O Plano Estadual de Educação Profissional parte de uma avaliação de que “*o atual quadro nebuloso da realidade econômica-social e política do país e a idéia do fim do trabalho têm exigido uma série de ressignificações e redefinições em torno da visão de trabalho, do emprego e da formação profissional*” (PEP-RS, 1999, p. 24), gerando interesses diferenciados entre os empresários, trabalhadores e o Estado.

Esses interesses diferenciados estabelecem “*prioridades e conceitos distintos, relacionados aos temas do trabalho, emprego, geração de renda e formação profissional*”. (SUEPRO-RS, PEP-RS, 1999, p. 24)

Do ponto de vista dos empresários, a educação profissional tem um endereço claro: aumentar a produtividade do trabalhador, a qualidade e a competitividade dos produtos, gerar riqueza (...). quanto aos trabalhadores, e as suas necessidades de sobrevivência, parece haver menor clareza quanto às opções concretas de formação profissional para a aquisição de novas habilidades e conhecimentos, para a valorização de sua força de trabalho (...) e o aumento da capacidade de negociação sobre as condições de trabalho e a preservação do emprego. E, finalmente, do ponto de vista do Estado, há que se considerar seu papel regulador, a correlação de forças e os setores sociais hegemônicos”. (SUEPRO-RS, PEP-RS, 1999, p. 24)

Quando Muller analisou os atores e as redes que envolvem a análise de políticas públicas, concluiu que a construção de “*políticas públicas não é um processo abstrato. Ela é, ao contrário, indissociável da ação dos indivíduos ou dos grupos envolvidos, de sua capacidade de produzir discursos concorrentes, de seus modos de mobilização*”. (MULLER e SUREL, 2002, p. 77) E se pode acrescentar, como já visto anteriormente, que a política é contraditória, pois é produto de um mundo e de uma sociedade contraditórios, cujos interesses se inter-relacionam e se conflituam constantemente.

Frente a isso, a definição das categorias de *educação profissional-trabalho-desenvolvimento* ganha complexidade, até porque não são conceitos neutros e não permitem consenso, mobilizados por interesses e relações de poder distintos. Ainda, no que diz respeito

ao marco conceitual do PEP-RS, a título de explicitação, destacam-se os entendimentos que o documento apresenta sobre esses temas.

A Educação Profissional baseia-se na oferta de uma formação que congregue ao desenvolvimento de competências técnicas e ocupacionais específicas, a formação humana e de cultura geral com a função de aprofundar o processo de identificação histórico-profissional do jovem aprendiz e de desenvolver-lhe o espírito crítico e criativo”. (PEP-RS, 1999, p. 25).

Já a concepção de trabalho está alicerçada muito mais numa perspectiva filosófica do que produtiva ou mercadológica, pois ele é entendido como

[...] uma categoria central e decisiva do ser social, significando ao mesmo tempo, uma expressão da sociabilidade humana (no que se refere à reprodução do ser social e às relações recíprocas que estabelece com seus pares e a produção do novo, conforme as necessidades sócio-econômico-culturais de determinado grupo societário) como também, sua realização (através do ato de criação, mais subjetivo que material, que constitui a obra humana). (PEP-RS, 1999, p. 29).

Na ótica do desenvolvimento sustentável, o crescimento volta-se à satisfação das necessidades humanas básicas, usando tecnologias e matérias-primas, com vistas a garantir que os recursos naturais continuem disponíveis para o usufruto e a produtividade das gerações futuras.

O desenvolvimento sustentável envolve a confiança na ciência e tecnologia, que continuarão a encontrar novos usos para os recursos conhecidos. Esta perspectiva de desenvolvimento se coaduna, portanto, com uma cultura democrática, na qual idéias diversas podem surgir e competir umas com as outras, refinando a capacidade humana para lidar com os problemas de recursos. Supõe, assim, uma preocupação, ao mesmo tempo, com a condição ambiental e humana, conduzindo um processo representado pelas seguintes premissas básicas: redução dos impactos ambientais, aumento das possibilidades de participação local, satisfação das necessidades humanas básicas, solidariedade com as gerações futuras, importância da ciência e da tecnologia, descentralização de atividades econômicas, gestão participativa e autonomização sócio-política e econômica. (SUEPRO-RS, PEP-RS, 1999,p. 31)

É possível perceber que os conceitos são amplos e claros, dialogando com a perspectiva anteriormente apresentada quando da política social e econômica do governo estadual, ou seja, um desenvolvimento que se diferencia de mero crescimento econômico, mas

incorpora uma valorização e centralidade do ser humano, em que o trabalho humano e o ser social e humano ocupam a centralidade na proposta em análise.

Cabe destacar e registrar que aqui reside uma aproximação com a perspectiva dos trabalhadores, como será visto no próximo capítulo, e uma diferença significativa, se não antagônica, a proposta e concepção de educação profissional do governo federal e dos empresários, na medida que a restringem às demandas do mercado e das forças produtivas, ou seja, da competitividade, lucratividade e empregabilidade imediatas.

Já o Planejamento Estratégico está estruturado, dentro do Plano Estadual de Educação Profissional, em cinco (05) áreas temáticas, com objetivos e produtos específicos: Área de Planejamento Estratégico; Área Técnico-Pedagógica; Área de Capacitação de Recursos Humanos; Área de Gestão e Área de Integração Escola/Comunidade.

O PEP-RS propunha-se desde “*subsidiar o processo de Planejamento Estratégico da Reforma e Expansão da Educação Profissional no RS*”, perpassando pelo “Planejamento Operacional da Rede de Educação Profissional do RS”, mediante estudos de cenários de força de trabalho até a adequação curricular à nova legislação. Na área de recursos humanos, propunha-se a “*conceber planos de capacitação e desenvolvimento*”, através do “*órgão gestor da educação profissional*” (no caso, a própria SUEPRO-RS) e, por fim, desenvolvendo mecanismos que permitiriam “promover a integração com a comunidade”. (SUEPRO-RS, PEP-RS, 1999, p. 39 e 40)

Em cada área temática referida anteriormente, há um estudo sócio-econômico e educacional que inicia com um diagnóstico estadual, relaciona com as demandas e se propõe objetivos e metas, sempre girando em torno das necessidades de formação e qualificação dos

recursos humanos, para uma proposta de desenvolvimento sustentável do estado, na qual trabalho e participação são categorias formativas e constituintes.

O Plano Estadual elencava a Rede de Escolas Técnicas existentes, cujos dados de 1999 registravam 39 escolas na área agrícola (6 federais, 24 estaduais, 3 municipais e 3 privadas), 57 na área industrial (5 federais, 21 estaduais, 1 municipal e 30 privadas), 301 na área de serviços (1 federal, 101 estaduais, 1 municipal e 194 privadas), totalizando 397 escolas, sendo 12 federais, 146 estaduais, 9 municipais e 230 privadas (SUEPRO-RS, PEP-RS, p. 115), e as vinculava com a estrutura de regionalização do Orçamento Participativo e dos COREDES.

Essa rede é relacionada com o Produto Interno Bruto por setor econômico, assim distribuído conforme dados estatísticos do SEBRAE de 1997: 34,8% na Indústria, 10,4% na agricultura e 54,8% nos Serviços (PEP-RS, p. 53), como também é diagnosticada a escolaridade do trabalhador, as possibilidades de inserção no trabalho e as perspectivas de crescimento econômico e social.

Mesmo o plano referindo-se sempre ao conjunto das escolas instaladas no estado, envolvendo todas as redes, quando propõe os investimentos, estes se concentram nas escolas mantidas pelo estado, incorporando os investimentos priorizados pelo Orçamento Participativo do primeiro ano governo (1999), mantendo e assumindo o compromisso com os investimentos previstos na Consulta Popular de 1998 e proporá que o MEC/PROEP financiem, inicialmente, 44 escolas estaduais, sendo duas cada COREDE e Região do Orçamento Participativo²⁸.

²⁸ No período do governador Alceu Collares (1990-1994), foram criados os Conselhos Regionais de Desenvolvimento Econômico (COREDES), dividindo o estado em 22 regiões, conforme interesses e realidades econômicas e geográficas. O Orçamento Participativo, instituído em 1999, também estruturou-se em 22 regiões, mantendo a organização e divisão prevista nos COREDES. Já a Consulta Popular foi um instrumento utilizado pelo Governador Antônio Britto, em 1998, último ano de seu mandato, quando consultou as regiões, mediante

Mesmo restringindo-se à rede de escolas estaduais, o plano estadual, na lógica de preservar e qualificar a rede de 146 escolas existentes, priorizou duas escolas por cada região do COREDE e do Orçamento Participativo, de acordo com a necessidade da comunidade; preservou os investimentos previstos no orçamento de 1999 oriundos da Consulta Popular; elencou os investimentos eleitos e priorizados no Orçamento Participativo de 1999 e projetou, para os próximos anos, investimentos em 44 escolas com recursos do PROEP/MEC.

No final do PEP-RS, é enumerado um conjunto de desafios que o Estado do RS projetava para consolidação de sua política de educação profissional, finalizando seu documento base, dos quais se destaca:

Estimular que escola técnica construa seu projeto político-pedagógico-tecnológico com a comunidade, a partir das diretrizes emanadas do processo de Constituinte escolar;

Definir o perfil sócio-econômico e as necessidades de recursos humanos dos municípios;

Preparar o corpo docente das escolas técnicas para adequar suas ações às exigências da nova LDB;

Organizar um seminário anual com todos os docentes das escolas técnicas federais e estaduais para trocar experiências, buscando incentivar novas atividades. (PEP-RS, 1999, p. 167-8-9)

Há uma outra publicação, *Anais do 2º Encontro Estadual das Escolas Técnicas*, realizados nos dias 16, 17 e 18 de abril de 2001, com as principais conferências do evento, cumprindo, em parte, o disposto no último desafio referido anteriormente. Esse evento contou com a inscrição de 1200 professores e gestores de todas as escolas do estado, de todas as redes²⁹.

votação, sobre quais as prioridades de investimentos que deveriam constar no Orçamento Estadual de 1999. Nessa Consulta Popular, muitas escolas profissionais garantiram recursos de investimentos em suas unidades e constavam no orçamento da SUEPRO-RS daquele ano.

²⁹ Anais do 2º Encontro Estadual de Escolas Técnicas. *Educação Profissional: Desenvolvimento Sustentável, Trabalho e Cidadania*. Governo do Estado, Secretária de Educação/SUEPRO, Porto Alegre, edição especial, 2001. Nesses anais, constam as cinco conferências gerais: Educação e Desenvolvimento Sustentável; um passo à frente na consulta popular, proferida por César Benjamin; Educação e Trabalho: bases para debater a educação

profissional emancipadora, proferida por Gaudêncio Frigotto; Reforma e alternativas para a Educação Profissional, proferida pela professora Lúcia Maria Wanderley Neves; Projeto Político Pedagógico, proferida pela professora Selina Maria Dal Moro e A noção de competências como ordenadora das relações educativas: implicações curriculares, proferida por Marise Nogueira Ramos.

4.3 Resultados e Avaliações

Os resultados e avaliações sobre a Política de Educação Profissional da SUEPRO-RS, período de 1999-2002, serão expostos a partir de algumas entrevistas colhidas junto a gestores de educação profissional - basicamente diretores de escolas técnicas e dirigentes da educação profissional em âmbito estadual – e, com base em três relatórios: Relatório Geral do PROEP; Relatório do Governo Estadual na Gestão Olívio Dutra e o Balanço da Educação Profissional de 1999-2002, organizado pela própria SUEPRO-RS.

Com base nesses instrumentos, entrevistas e relatórios, serão avaliados os resultados da *ação do Estado*, fundamentalmente, sob duas perspectivas: uma perspectiva política e outra operacional, ou seja, a materialização das propostas e do PEP-RS mediante investimentos reais realizados nas escolas técnicas.

O *Balanço da Educação Profissional, 1999-2002*, apresentado pela SUEPRO-RS, destaca um conjunto de resultados que, de alguma forma, busca responder aos compromissos do programa de governo, da concepção e do plano estadual. Entre as realizações, o balanço destaca:

- “*Construção de uma Política de Educação Profissional articulada com a Política de Desenvolvimento, Trabalho, Geração de Renda, Emprego e Cidadania*”. Trata-se de uma afirmação política, que o balanço não detalha como teria ocorrido, baseada na proposta de política que se apresenta e na sua articulação com a política social do governo e seus diversos programas e ações.

- “*Preservação, qualificação e expansão da Rede de Escolas Técnicas do RS*”, que passou de 397 escolas para 444, assim distribuídas: 149 estaduais, 277 particulares, 7 municipais e 11 federais. Como se pode perceber, o crescimento maior foi na iniciativa

privada e na rede estadual, com diminuição de duas escolas municipais. São registradas e elencadas 23 novas Escolas Técnicas Estaduais construídas ou em construção, representando um aumento de 18,3% na gestão de 1999-2002 que, acrescido de um crescimento de Cursos Técnicos na Rede Estadual, passando de 174 para 214 (aumento da oferta de 23%), demonstram não só a preservação como a expansão de escolas técnicas. Essa ampliação também é reforçada com o aumento geral de oferta de Cursos Técnicos no Estado, nas diversas redes, que passou de 610 (em 1999) para 889 Cursos Técnicos no RS (em 2002), de acordo com os dados constantes no PEP-RS e no referido balanço.

- *“Reestruturação dos Cursos Técnicos conforme legislação e as necessidades regionais”* está refletida nesse conjunto de 889 cursos que já estavam no Conselho Estadual de Educação (CEEEd) para nova aprovação, conforme exigência do Decreto Nº. 2.208/97, Parecer CNE/CEB Nº. 16/99, Resolução do CNE/CEB Nº. 04/99 e Resolução do CEEEd-RS Nº. 232/97.

- *“Investimento na maioria das Escolas Técnicas da Rede Estadual”*. O balanço revela que, das 149 Escolas Estaduais, 129 receberam investimentos, ou seja, 86,57% da rede recebeu investimentos, assim distribuídos por área econômica: 93% das escolas industriais, 84% das escolas do setor de serviços e 90% das escolas agrícolas foram qualificadas, ampliadas ou criadas.

- *“Captação de R\$ 21.145.999,20 para as Escolas Técnicas Estaduais”*, a fundo perdido, recursos do PROEP/MEC, incluídos investimentos no próprio órgão gestor. Segundo o Relatório do PROEP, esses dados se confirmam e revelam, por outro lado, que os investimentos do PROEP no RS, incluindo os segmentos “Comunitário” e das “Escolas Federais”, somados com esses recursos captados pelo Estado, montam de R\$ 75.516.353,78.

Cabe destacar que os recursos investidos pelo Tesouro do Estado foram definidos e priorizados, principalmente, pelas demandas do Orçamento Participativo.

- “*Realização de Convênios e intercâmbios nacionais e internacionais*”, particularmente com a França, Itália Argentina.

- “*Desenvolvimento de uma Política de Formação Continuada de Professores que atuam nos Cursos Técnicos*”, com destaque, conforme balanço, para a formação dos professores agrícolas e a formação na área de informática, com enfoque na qualificação de uma nova plataforma baseada no *software* livre.

- “*Instalação de Agroindústrias e Incubadoras em escolas estaduais*”, alusão aos programas desenvolvidos pelo governo nas áreas da Agricultura, Desenvolvimento, Ciência e Tecnologia por suas respectivas Secretarias de Estado.

- “*Articulação entre Cursos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e Escolas Técnicas*” na medida em que alguns cursos dessa Universidade foram implementados em espaços físicos dessas escolas e em áreas comuns de atuação.

- “*Modernização e expansão da Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha*”, Escola Técnica mantida basicamente com recursos do tesouro estadual, que recebeu investimentos do PROEP e do próprio estado, expandindo vagas e abrindo novos cursos técnicos de nível médio e dois cursos superiores da UERGS.

Na seqüência, destacar-se-ão as avaliações dos dirigentes entrevistados sobre a política e gestão da educação profissional no período de 1999-2002.

O atual Superintendente afirma que, mesmo não tendo dados suficientes para avaliar a gestão anterior da SUEPRO, reconhece que “*houve avanços importantes na educação*

profissional do Estado. Aumentaram as vagas, diversificaram-se os cursos, houve progresso na aproximação com os Sistemas Locais de Produção e a educação profissional passou a estar mais presente na pauta política". Por outro lado, esse dirigente avalia que talvez tenhamos *"avançado pouco em termos de aproximação e de parcerias com instituições que estão fora da escola"*, que possuem uma interface com as escolas de educação profissional e com os técnicos que elas formam. (BARBOSA, 2004)

Para o professor Oswaldo Silva, atual Diretor da Escola Parobé (2003-2004), *"faltaram, como sempre, investimentos do governo estadual na área do Ensino Profissional"*, mas reconhece que *"houve, sem dúvida, um aumento das escolas voltadas para o Ensino Profissional"* durante a gestão do Governo Olívio Dutra. Por outro lado, volta o professor Oswaldo a lançar uma dúvida: *"sem os recursos do PROEP, teria o governo estadual dado tanta atenção que deu ao Ensino Profissional?"* (SILVA, 2004). Essa avaliação, como a do professor Martim, está em consonância com o balanço que a SUEPRO-RS apresentou.

A diretora da Escola Estadual Getúlio Vargas, do município de Santo Ângelo, instituição ofertante de cursos na área industrial, registrou uma das avaliações mais positivas em relação à gestão de 1999-2002, quando expressa que *"os dirigentes desta gestão foram felizes na condução de sua proposta de governo quando se aproximaram do dia-a-dia das escolas, dando espaço para que as direções e equipes de professores fizessem parte ativa do trabalho"*. (SILVEIRA, 2004) Mas, a mesma direção expressa a necessidade de *"desburocratizar"* as verbas que são investidas nas escolas técnicas, sendo necessário dar tratamento diferenciado para escolas técnicas diferentes, fazendo alusão ao fato de que não é possível tratar, de forma igual, escolas grandes e pequenas.

A ex-diretora da escola Técnica Parobé expressa assim sua avaliação da gestão de 1999-2002:

Olha, a minha avaliação é de que a Escola Técnica deu um pulo na qualidade de prestação de seus serviços, tanto na adequação de seus espaços físicos, parque tecnológico e na reformulação de seus Cursos Técnicos. Quanto à gestão 1999-2002, no início foi um pouco difícil, porque não estava claro o que se queria com o desenvolvimento do Projeto da Escola diante da SUEPRO, mas na caminhada houve um crescimento muito grande de respeito pelas diversidades de opiniões e uma ação focada no desenvolvimento do projeto o que deu a virada na Escola. Nunca fui partidária de nenhum governo, sempre desenvolvi minhas ações nos objetivos previstos no meu plano de ação, que era recuperar a história do Parobé e resgatar a credibilidade da instituição diante da comunidade parobeana e da sociedade, o compromisso era grande e eu precisava de parceiros, e creio que isso consegui, você foi um dos meus grandes parceiros, apesar de termos discordâncias em relação a alguns enfoques da Educação Profissional, que hoje, tenho que reconhecer que você tinha razão em alguns deles, mas só enfrentando os obstáculos que a gente se dá conta do quanto se tem a aprender com os outros, e isso sempre respeitei e reconheci nas pessoas que estiveram comigo nessa caminhada. Ainda, acredito que se tem de fazer um investimento muito sério na Educação Profissional para que possamos dar oportunidades para todos de ingressarem no mundo do trabalho, nós bem sabemos que se não for através da educação não conseguiremos vencer essa batalha. No entanto, estamos ainda no campo das idéias e não das ações. É preciso urgentemente capacitar os nossos docentes, gestores educacionais para que eles entendam que na Educação Profissional é preciso ser empreendedor, e ver a educação como um negócio, não para gerar cifras e sim para gerar oportunidades de aprendizagens para as diferentes classes sociais. A sala de aula não está mais vinculada só a um prédio mas a uma concepção de construção dos diferentes saberes que podem ocorrer em qualquer lugar ou hora. (ANDRADE,2004).

Para o Diretor do SENAI a avaliação se restringiu à tramitação dos processos de credenciamento e autorização de cursos que “*transcorreu dentro do esperado*” (PRESSER, 2004). Mas, a primeira Diretora Superintendente da SUEPRO, que durante a gestão em avaliação trabalhava no PROEP/MEC, faz um balanço mais amplo e destaca:

Um dos maiores méritos foi ter conseguido não ceder a pressão de extinguir a SUEPRO. Outro foi manter a equipe que já estava treinada. Também contribuiu a escolha de um Superintendente que não é político e que entende de educação profissional.

Foi o primeiro Estado do Brasil a implantar o projeto PROEP e o Estado que soube muito bem aproveitar o incentivo do PROEP nos três segmentos: federal, estadual e comunitário.

Poderiam, na área pedagógica, serem mais ousados, e implantar experiências pilotos, por exemplo: laboratório de currículo, comparação entre os profissionais da antiga modalidade e da atual, acompanhamento do ensino médio com a educação profissional, etc.

Como política pública foi importante a inclusão da educação profissional nas políticas globais do Estado, em interface com todos os segmentos. A educação profissional saiu do âmbito da educação, exclusivamente, e passou a ser vista também como fator de desenvolvimento local e regional. (AMBROS, 2004).

5 OUTRA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL É (IM)POSSÍVEL?

Em política, há duas grandes disputas: a definidora da própria política, isto é, a disputa pelo poder; e a disputa simbólica, isto é, pela ocupação de um lugar onde se reconheça uma imagem definida por valores postos pela sociedade”. (CHAUÍ, 2004)³⁰.

Nesse último capítulo, tendo percorrido o caminho que abordou a construção do objeto central desta dissertação (capítulo 1), formulada a reflexão sobre educação básica e tecnológica (capítulo 2), registradas e situadas as propostas em disputa, complementadas com as contribuições dos entrevistados (capítulo 3), apresentada a política pública e a experiência da SUEPRO-RS (capítulo 4), tratar-se-á, nesse momento, de avançar na reflexão para verificar as potencialidades e os limites de uma política de educação profissional, a partir da experiência da SUEPRO-RS. Para isso, retomo a questão central de pesquisa: *até que ponto é (im)possível uma política pública de educação profissional, associada a um projeto de desenvolvimento popular e sustentável para o Estado/Rs e para o país?*

Além de buscar resposta a esta indagação, há também o intento de analisar como a experiência de política pública da SUEPRO-SE-RS relacionou-se com as proposições do Governo Federal, dos Empresários e dos Trabalhadores, bem como refletir sobre as contradições que atravessam a elaboração e implementação de tal política.

³⁰ Chauí, Marilena. *A disputa simbólica*. Artigo publicado na Folha de São Paulo, em 18-02-2004, p. 3.

Inicialmente, pode parecer, com a conjuntura atual, onde se tem um governo federal eleito³¹ com o apoio dos movimentos sociais e com uma plataforma social, defensor público das políticas sociais, enfim, um líder sindical operário na Presidência do Brasil, que é simples ou mesmo irrelevante levantar e se propor a refletir sobre uma política pública de educação profissional para o estado/RS e para o país. Penso que tal posição seja equivocada e enganosa por algumas razões fundamentais.

O governo do estado do RS, no período analisado, através de sua ação de Estado, propôs e defendeu sua política de educação profissional (1999-2002), quando se vivia sob o auge da hegemonia neoliberal, um governo federal reeleito e legitimado, uma Reforma educacional em consolidação com expressivo apoio midiático, profundamente identificada e submetida à racionalidade e regulação dos mercados. Nesse contexto, quem ousou propor e defender outra perspectiva era considerado retrógrado, arcaico e defensor do corporativismo da esfera estatal, pois, propositadamente, público e estatal eram vistos como sinônimos de atraso e na contramão da modernidade.

Outra razão para reafirmar que a experiência da SUEPRO-RS e a presente pesquisa, numa perspectiva de reflexão sobre a importância estratégica de uma política pública de educação profissional, são relevantes, é a permanência e continuidade da Reforma neoliberal, ainda intacta, com o mesmo arcabouço normativo e curricular, pelo menos até meados do ano de 2004. O Governo Luiz Inácio Lula da Silva, popularmente identificado como Lula, lançou uma discussão no sentido de construção de uma política pública, cujo texto com a proposta

³¹ A partir da eleição de 2002, ocorre uma inversão nas gestões federal e estadual. Enquanto em nível federal vence a eleição o PT, partido que governava o RS de 1999-2002, incorporando a proposta de educação profissional desenvolvida no RS, neste estado vence o PMDB, numa ampla coligação, e a SUEPRO-SE-RS passa a ser gerida por quadros políticos do PSDB, que assumem a defesa da Reforma do então governo federal. Literalmente, as posições e concepções se invertem.

está circulando³², mas, efetivamente, em termos de ação do Estado e de afirmação de uma proposta de política pública, continua-se no terreno das proposições e das intenções.

Também precisamos considerar que a disputa de projetos não cessou com a Reforma educacional consubstanciada na nova LDBEN 9.394/96, pois as propostas diferenciadas permanecem: *“de um lado, a intenção do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso em adequar a educação nacional às exigências dos organismos financeiros internacionais; de outro, os movimentos sociais, sindicais, estudantis e populares que defendem a educação pública, gratuita e de qualidade social”* (DEL PINO, 2000, 77). Da mesma forma, no atual Governo, estas posições permanecem no cenário.

Por fim, sistematizar, registrar, discutir e refletir sobre a experiência de uma política pública sempre é uma possibilidade de crítica, de aperfeiçoamento e, principalmente, de superação, visto que a pesquisa é uma *“atividade humana e social”* (MARLI e ANDRÉ, 2003, p. 3), da mesma forma como as políticas públicas são *“um constructo social e um constructo de pesquisa”*. (MULLER e SUREL, 2002, p. 12)

Como toda pesquisa qualitativa em educação, esta é *“uma atividade ao mesmo tempo momentânea, de interesse imediato e continuada”*, remetendo ao seu caráter social. Como *“atividade humana”*, traz consigo, inevitavelmente, *“a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”*, referenciado no que ela tem de *“relevância para a sociedade”*. (MARLI e ANDRÉ, 2003, p. 2).

A maior motivação para esse trabalho, enquanto militante, gestor e pesquisador, traduz-se no que Celso Furtado atribui como ingredientes combinados de um pesquisador: *“imaginação e coragem para arriscar na busca do incerto”*. (FURTADO, 2001, p. 10)

³² *“Propostas de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”* foi lançada em dezembro de 2003, pela SEMTEC/MEC e está em discussão em todo o território nacional, cujas contribuições devem ser remetidas até março de 2004, ao Ministério da Educação (MEC).

Imaginar uma política pública de educação profissional, associada a um projeto de desenvolvimento popular e sustentável, é ousar e arriscar algo incerto, pois não foi dado, não está construído e precisa ser coletiva e socialmente pensado, até porque “*todo ato de pesquisa é um ato político*” (ALVES, 1984).

Cabe registrar, ainda, que nas últimas décadas, como nas demais modalidades e níveis de educação, têm-se muito mais “Programas” governamentais do que Sistemas de Ensino e/ou Políticas de Ensino. Um programa ou um conjunto de programas não é e não deve ser a política de uma área, mas seu desdobramento e instrumento. Portanto, mesmo reconhecendo que, nas últimas duas gestões do governo federal, era FHC, havia uma proposta definida de ação do Estado na área da educação e qualificação profissional, o que de fato efetivou-se foram dois grandes programas: Programa Nacional de Expansão da Educação Profissional (PROEP/MEC) e Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR/MTE)³³.

É necessário reconhecer, por outro lado, frente a um problema social ou demanda social, que é melhor ter programas ou planos do que a ausência deles, até porque “*a não decisão controvertida*” ou a “*não execução*” de uma política frente a um problema público também é uma opção e uma postura política reveladora da omissão do Estado. Sempre é oportuno lembrar que o campo político se reveste, ao menos, de três características fundamentais: “*uma extrema densidade institucional*”, decorrente da multiplicidade de regras,

³³ (a) *Programa, Plano e Projeto* referem-se “aos dispositivos, às operações, aos meios e instrumentos que são necessários à realização de objetivos”. Exemplos: Plano de aula é um documento que indica os estudos teóricos e práticos, enumera os conteúdos e define procedimentos; projeto refere-se à imagem de uma situação, ao estado que se pensa alcançar e à definição do que se propõe para isso; programa refere-se à “exposição geral das intenções e à descrição de uma seqüência de ações, que se propõe a realizar e de condições a preencher para se chegar a um resultado”. (FIDALGO e MACHADO, 2000, p. 245)

(b) *Políticas Públicas* “são medidas voltadas para a reprodução econômica e social dos indivíduos ou da coletividade. Elas concernem às agências do governo e dos governados. As políticas públicas resultam de determinações estruturais que regulam o processo social se expressam em medidas de educação, saúde, previdência, assistência, emprego, habitação, renda, etc. Elas podem também ser implementadas para dar cobertura a situações conjunturais, assumindo um caráter provisório e emergencial. As políticas públicas podem ser universais, ou seja, voltadas para todos os cidadãos, ou seletivas (segmentadas/pontuais), voltadas para determinados grupos sociais. O Estado é a instância fundamental de implementação e regulação das políticas públicas, ao assumir papel de mediador entre os diversos atores presentes no processo histórico-social”. (FIDALGO & MACHADO, 2000, p. 253)

procedimentos, legislações e dispositivos; uma “*natureza eminentemente coletiva*”, pois a maior parte dos bens produzidos pelo Estado são de essência coletiva, e a *complexidade e a opacidade inerente ao político*, revelando os fatores de coação dos horizontes de curto prazo, fragmentados e utilitaristas que interferem na formulação de uma política.

Frente a essas considerações e contextualizações iniciais, tratar-se-á, a partir de agora, de aprofundar as análises que devem levar a elucidar até que ponto *é (im)possível uma política pública de educação profissional, associada a um projeto de desenvolvimento popular e sustentável para o Estado/RS e para o país*. Esse caminho será percorrido a partir de três formulações centrais: (1) Por que é possível e necessário uma política pública de educação profissional para o Estado/RS e para o país; (2) Como a política pública da SUEPRO-RS contribuiu e poderá contribuir; (3) Algumas conclusões possíveis sobre as bases de uma Política Pública de Educação Profissional, associada a um projeto de desenvolvimento popular e sustentável que, efetivamente, constitua-se numa “Outra Educação Profissional”.

5.1 Educação Profissional é uma Política Pública Necessária e Estratégica

Já se demonstrou, anteriormente, que 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 ao desenvolvimento da sociedade, incorpora as contradições decorrentes das classes e forças sociais que se confrontam nessa mesma 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 sujeitos 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-se 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 expande-se um sistema privado de educação profissional com os recursos públicos recolhidos pelo Estado e direcionados 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 participe, 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 por meio de nossos baixos índices de escolaridade, conforme dados divulgados pelo MEC³⁴.

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%).³⁵ 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.³⁶

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.³⁷

É nesse contexto e com esse entendimento, que a SUEPRO-RS, através do Plano Estadual de Educação Profissional, como mais um instrumento, buscou afirmar e construir uma política pública para a educação profissional. E, nessa perspectiva, os trabalhadores e

³⁴ 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.

³⁵ Dados do IBGE, Censo Demográfico, 2000, apud Qualificação, 2002, p. 5 e ss. .

³⁶ Dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios, PNAD 2001, do Censo Escolar MEC/INEP (apud Qualificação, op. cit., p. 5-6).

³⁷ <http://unicef.org.brazil/> e Censo Profissional do INEP de 1999 (apud op. cit.)

movimentos sociais, presentes no primeiro Fórum Mundial de Educação, expressaram na Carta de Porto Alegre:

A luta por mudanças no mundo do trabalho, com a construção da perspectiva de uma profissionalização sustentável como garantia de acesso a todos das rápidas evoluções científico-tecnológicas, acompanhada de garantias dos direitos sociais para os trabalhadores e as trabalhadoras e com reconhecimento universal das certificações profissionais. Esta luta mantém relação estreita com as tantas mudanças antes indicadas, exigindo assim a ampliação do conhecimento humanista, técnico-científico, ético e estético e a incorporação real do direito às diferenças, quando essas permitem que nos compreendamos e nos aproximemos e a sua superação quando estabelecem hierarquias entre os seres humanos, em relação ao sexo, as diferentes idades, aos diferentes pertencimentos étnicos, raciais, religiosos, culturais e políticos. Os trabalhadores/trabalhadoras da educação têm, com relação a isto, histórias para contar sobre seus esforços comuns e buscam crescentemente participar, com os múltiplos movimentos sociais, na tessitura de um mundo mais justo e pacífico, afirmando a importância de seu trabalho para a primeira infância, as crianças, os jovens, os adultos e os velhos. (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2001)³⁸

Por fim, esse entendimento é compartilhado por outras lideranças e gestões, conforme revela o atual Diretor Superintendente da SUEPRO-SE-RS, entrevistado neste trabalho, quando se referiu à importância que tem uma política pública de educação profissional para o Estado/RS e para o país.

A importância de uma Política Pública de Educação Profissional para o País e para o estado é muito grande, pois se é verdade que o processo de desenvolvimento não depende da Educação Profissional, também é verdade que, sem ela, terá imensas dificuldades para ocorrer.

Precisamos de uma política que planeje a educação Profissional como indutora de desenvolvimento das pessoas e dos processos produtivos, para não condicionarmos o desenvolvimento ao fator de onde temos ou não temos pessoas qualificadas. Dessa forma as regiões desenvolvidas continuarão cada vez com maior diferencial competitivo e a correção das desigualdades regionais e locais ficará comprometida. (BARBOSA, 2004)

Pelo que foi refletido e que ainda pode ser discutido sobre a educação, mais especificamente, sobre a agenda em torno da educação, qualificação e formação profissional, a exemplo dos países avançados (com destaque para os países da União Europeia, que financiam com fundos públicos e gestão compartilhada as políticas de formação profissional),

³⁸ Carta de Porto Alegre pela Educação Pública para Todos, de 27 de outubro de 2001.

uma política pública para a educação profissional é necessária, é estratégica e imprescindível ao desenvolvimento soberano de uma nação. Para esse fim, precisa estar acompanhada de uma política pública de financiamento, conforme destaca estudo³⁹ realizado nesse sentido:

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. (RIBEIRO, GRABOWSKI e SILVA, 2003, produto 4)

Destacamos 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 desta modalidade educativa. Atualmente esta modalidade disputa com o ensino médio e com outras modalidades educativas, também de importância, os recursos orçamentários que restam depois de atendido o compromisso constitucional de financiamento da educação fundamental. (RIBEIRO, GRABOWSKI e SILVA, produto 3)

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 discontinuidades 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)

³⁹ “Formulação das Políticas de Financiamento da Educação Profissional no Brasil” é um estudo realizado a pedido do PROEP/SEMTECMEC, pelos professores Jorge Alberto Ribeiro, Gabriel Grabowski e Daniel Silva, contendo um levantamento das “Fontes de Financiamento, Legislação da Educação Profissional, Custo hora/aluno e Projeto de Fundo de Desenvolvimento de Educação Profissional”, textos distintos, identificados com os produtos 1, 2, 3 e 4, respectivamente, Novembro e Dezembro/2003.

5.2 As Contribuições e Limites da Experiência do RS (1999-2002)

O desafio posto agora é: *considerando a experiência da SUEPRO, desenvolvida no Estado do RS, até que ponto é (im)possível uma política pública de educação profissional, associada a um projeto de desenvolvimento popular e sustentável para o estado e para o país? No que ela se aproxima e se diferencia das proposições da proposta do Governo Federal, dos Empresários e dos Trabalhadores, através de suas centrais sindicais? Quais os limites e contradições existentes na elaboração e implementação de tal política?*

O capítulo quatro (4) versou sobre a “Política de Educação Profissional: A Experiência da SUEPRO-RS”, apresentando a concepção, o plano e o balanço da política, integrada a uma política social e educacional mais ampla, em âmbito estadual. Portanto, tratarei agora de destacar uma série de elementos dessa experiência: (a) que potencializam uma política pública; (b) que revelam seus limites, e (c) que se vinculam a um projeto de desenvolvimento popular e sustentável.

(a) Entre os fatores que potencializam uma política pública, destacam-se:

- *Participação Social e o Protagonismo dos Sujeitos* – mesmo considerando as falhas, limites, contradições, críticas e imperfeições de processos abertos e amplos de participação, os movimentos do *Orçamento Participativo* e da *Constituinte Escolar* são demonstrações de que o Estado pode e deve discutir e construir as políticas coletivamente, pois são processos estruturantes inerentes às políticas sociais e educativas, às noções de *coletivo, público e de construção social*.

No Orçamento Participativo, discutiram-se os investimentos do governo em todas as áreas junto às comunidades municipais, regionais e, posteriormente, em nível estadual. Dialogou-se com os Conselhos de Desenvolvimento Regional (COREDES), aperfeiçoados

pela Assembléia Legislativa, que, por sua vez, criou o Fórum Democrático, um outro movimento de discussão da proposta orçamentária remetida ao parlamento junto às comunidades.

A participação popular não começou nem acabou na gestão de 1999-2002, mas, nesse governo, houve o incentivo, o espaço, o chamamento das autoridades, do Estado e dos setores específicos à participação, de forma livre, voluntária, cidadã e consciente. O governador era insistente na afirmação de *“que não é o Estado que deve controlar a sociedade, mas a sociedade que deve controlar e fiscalizar os governos, os governantes e o Estado”*. Se *“podemos resumir em uma frase a nossa experiência no Governo Gaúcho”*, esta é, para o governador: *“sim, é possível mudar”*, pois a

[...] primeira pessoa do plural usado neste prefácio não é mera figura de linguagem. Realizamos no mais pleno sentido da expressão um trabalho de equipe, conjugado com a sociedade civil organizada. Nele, damos um testemunho de nossa Política Social. Desejamos de bom grado que ele funcione como uma “provocação” à cidadania brasileira, que incentive o protagonismo em todas as esferas da sociedade e que um outro mundo é possível, já levada a todo o planeta através dos participantes dos dois Fóruns Sociais Mundiais, não por acaso realizados na capital do Rio Grande do Sul. Sim, podemos mudar! E sem qualquer medo de ser feliz. (DUTRA, 2002, p. 13)

Essa avaliação é reforçada também pela socióloga Laura Tavares Soares quando afirma que o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, na mesma gestão, *“demonstrou possuir uma riqueza de alternativas concretas do ponto de vista da implementação de políticas públicas que são exemplares para o país e para a América Latina”* passando a destacar o Orçamento Participativo, a perspectiva de democratização do acesso à educação, o caráter público da política social, o controle social e a participação popular, tratando-se de *“uma experiência inovadora – a primeira de âmbito estadual no país – que vem sendo construída de forma regionalizada, embasando, inclusive, uma nova regionalização do estado”* (SOARES, 2002, p. 26).

- *Caráter Público e Articulação da Política Social* – Parte-se do entendimento que a Política Social se situa no âmbito da *universalização dos direitos* de toda pessoa, cujo papel do Estado é central na sua viabilização. A concepção de *unicidade de políticas*, preserva as especificidades, articulando e integrando as ações e programas, num permanente diálogo entre si. Afirma-se, assim, o *caráter público*, ou seja, assume-se a responsabilidade para sua esfera. Percebe-se, desse modo, que *na ação do Estado*, o governo estadual resgatou a capacidade reguladora e a responsabilidade com o social.

- *Esforço de Integração de Políticas e Órgãos*, através do Programa Sistemas Locais de Produção (SLPs), foi um exemplo de esforço e articulação de políticas públicas e órgãos. A SUEPRO, a Secretária de Estado do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (STCAS) e a Secretária de Estado de Desenvolvimento Econômico e Assuntos Internacionais (SEDAI) trabalharam juntos para responder uma demanda de formação e qualificação profissional reivindicada pelos trabalhadores e empresários nas oficinas de discussão das necessidades dos SLPs. Esta resposta articulada e integrada resultou em uma ação na assinatura de 7 projetos junto ao PROEP visando obter recursos para desenvolver qualificação profissional nos SLPs dos setores Moveleiro (Bento Gonçalves), Máquinas Agrícolas (Santa Rosa), Plástico (São Leopoldo), Couro e Calçado (Campo Bom), Cerâmica (Bagé), Doces e Conservas (Pelotas) e Auto Peças (Caxias).

Essa concepção aponta que a política de educação profissional do Estado deveria estar articulada

[...] com as Políticas Públicas de Desenvolvimento Econômico Sustentado, com a Política Pública de Geração de Renda e Trabalho, com a Política Pública de Ciência e Tecnologia, com a Política para a Agricultura e com a Política Pública de Saúde – coordenadas e implementadas pelas respectivas Secretarias de Estado -, não apenas formando profissionais e cidadãos, mas contribuindo efetivamente na construção de um projeto de desenvolvimento social, cultural, econômico e político sustentável, justo, solidário, equilibrado, ecológico e, fundamentalmente, promotor da cidadania ativa e da qualidade de vida para todos. (PEP-RS, 1999, p 3)

- *Desenvolvimento Econômico integrado ao Desenvolvimento Social* – compreendeu-se que o desenvolvimento econômico integrado e orientado pelo funcionamento da estrutura produtiva existente, a consolidação dos Sistemas Locais de Produção e o investimento na construção de redes de cooperação eram instrumentos que favoreciam a inclusão social de forma estrutural e duradoura. Essa opinião também é partilhada pela socióloga fluminense, quando diz:

Outra constatação importante, feita através do acompanhamento e análise das políticas sociais do Governo do Rio Grande do Sul, é a capacidade de implementar as suas políticas: o desenvolvimento econômico subordinado ao desenvolvimento social. Experiências como a consolidação de Sistemas Locais de Produção, o fortalecimento da Economia Popular e Solidária, a implantação do RS Rural apoiando a agricultura familiar, e a própria Reforma Agrária, entre outras, expressam claramente esta subordinação do econômico ao social. (SOARES, 2002, p. 20)

- *Preservação das Escolas Públicas Estaduais*, aproximadamente 150 escolas públicas de educação profissional, com investimento na grande maioria delas (86,57% receberam investimentos diretos) e a construção, mediante investimentos deliberados pelo processo do Orçamento Participativo e/ou PROEP, de 23 novas escolas técnicas, ampliando a atuação da esfera pública e a oferta de vagas, refletida no censo 2002 e reconhecida politicamente pelo atual Superintendente da SUEPRO, quando avalia essa gestão.

Não tenho dados suficientes para avaliar a gestão anterior da SUEPRO. Mas percebo que houve avanços importantes na educação profissional do Estado. Aumentaram as vagas, diversificaram-se os cursos, houve progresso na aproximação com os Sistemas Locais de Produção e a educação profissional passou a estar mais presente na pauta política da sociedade e das instituições representativas. (BARBOSA, 2004)

- *Investimentos na Educação Pública Estadual* – o relatório do governo Olívio Dutra revela que, comparativamente ao governo que sucedeu, foram investidos R\$ 3 bilhões a mais na área social e R\$ 1,1 bilhões a mais, especificamente, na área de educação pública. Destacam-se entre as ações, incluída aí toda a estrutura de escolas técnicas, a realização de dois (2) Concursos Públicos para Professor e um (1) para Funcionários de Escola; contratação de 24 mil professores; Alfabetização de 140 mil gaúchos e gaúchas; entrega de 1.482 obras escolares, qualificação de 1.365 espaços pedagógicos, dentre outras realizações.

Se for considerado que o governo relativo à gestão 1996-1999 arrecadou mais de R\$ 5 bilhões com as privatizações; reduziu o número de servidores mediante o Plano de Demissões Voluntárias (PDV); enxugou as despesas do Estado e reforçou a parceria com a iniciativa privada, cabe reconhecer que o governo em análise – 1999-2002 -, voltou, sim, a reforçar a ação do Estado, como regulador e responsável pelas políticas sociais e como indutor do desenvolvimento econômico.

(b) Limites da Política Pública da SUEPRO-RS

Da apresentação da Política de Educação Profissional (capítulo 4) e das contribuições destacadas no item anterior, considerando principalmente o balanço da educação profissional, somadas as contribuições dos entrevistados, pode-se, destacar alguns limites identificados na política coordenada pela SUEPRO-RS, seja na contradição entre o proposto e o que foi feito, seja entre a concepção teórica e a prática política.

O primeiro que se destaca é uma *divergência e tensionamento interno* entre Setores e Departamentos da Secretaria de Estado da Educação (SE) e a Superintendência de Educação Profissional (SUEPRO-RS). Há dois documentos internos ao governo, ambos subscritos pela Superintendência e equipe, denominados: “*SUEPRO: Existir ou Não Existir*”, abordando a questão do órgão gestor e da estrutura própria para a educação profissional, e “*Política Pública de Educação Profissional*”, propondo e defendendo internamente a importância estratégica para o governo estadual possuir e assumir a política de educação profissional.

No primeiro documento, que refletia sobre a existência ou não de um órgão gestor para a educação profissional, no caso, a própria SUEPRO-SE-RS, está expresso e reafirmado a necessidade de um instrumento/estrutura que viabilizasse a política pública e o equívoco político de extinguir um órgão recentemente criado.

Extinguir, neste momento, a SUEPRO é colocar em risco os recursos repassados, comprometer os prováveis recursos em negociação e dificultar outras formas alternativas de financiamento da Educação Profissional: parcerias, intercâmbios nacionais e internacionais, captação de recursos, convênios, contratos, doações, projetos e afins. (GRABOWSKI.E Equipe da SUEPRO, janeiro de 2000)

Defendendo a urgência de definição de uma política pública, a equipe da SUEPRO-RS, no segundo texto, além de realizar a apologia da política de educação profissional, sugere um encaminhamento para resolver o impasse e tensionamento interno. Vejamos:

Face a urgência e necessidade de definição desta discussão e polêmica a fim de que não se prolongue demais ao ponto de causar desgaste e prejuízos políticos, administrativos e financeiros à Superintendência e ao Governo, sugerimos o encaminhamento desta “proposta de reestruturação” para a Coordenação Geral de Governo para uma tomada de posição definitiva o mais breve possível” (GRABOWSKI, equipe da SUEPRO, Janeiro 2000).

Este segundo documento, fundamenta-se nas transformações em curso no mundo do trabalho para justificar a necessidade de política pública para a educação profissional:

As condições e transformações do mundo do trabalho, as novas tecnologias, a globalização, o desemprego mundial de 1.4 bilhões 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. (GRABOWSKI, e Equipe SUEPRO, março 2000).

Prossegue, o documento interno sobre a política pública, conceituando didaticamente cada afirmação contida na citação anterior. *Política Pública* porque envolve uma dimensão de “bem comum” – de comunidades -, com caráter social 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. *De Estado* porque é de sua responsabilidade esta oferta. Quando o Estado não assume esta responsabilidade, o mercado, apoiado pela política neoliberal, oferecerá ao seu modo esta formação para a sociedade. *Prioritária* porque os altos índices de exclusão social – desemprego, baixa escolaridade e qualificação profissional,

subemprego, discriminação social e ausência de perspectivas -, agregadas às 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.

Por fim, a política é *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 e, finaliza, *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”*”. (GRABOWSKI e Equipe da SUEPRO, março 2000)

As divergências e as discussões internas giravam em torno de duas questões fundamentais: uma quanto à necessidade e pertinência de uma estrutura específica para a condução da política de educação Profissional, haja vista que as outras modalidades não tinham tal estrutura e autonomia e, a outra, de ordem epistemológica e conceitual, quer dizer, havia uma dúvida conceitual: há espaço para educação profissional, com rede específica, numa concepção de escola unitária? Essa é uma longa discussão, mas que revelou divergências internas, com desperdício de tempo e energias, que foram administradas, até porque a gestão continuou transcorrendo sem alterar a estrutura e a política foi ao termo possível.

A segunda limitação é a *ausência*, em todas as políticas educativas e mesmo da educação profissional, seja no balanço apresentado, seja no Plano Estadual (PEP-RS) ou na “Concepção amplamente divulgada”, de *uma relação efetiva com o segmento empresarial*.

Partindo do pressuposto de que toda política é social, pública, relacionada com o mundo do trabalho, “*plural como nossa sociedade*” (PEP-RS, 1999), não foi apresentado nenhum resultado, parceria ou programa integrado com o setor produtivo e empresarial que servisse ao menos como experiência pedagógica piloto.

Na entrevista com o Diretor de Educação e Tecnologia do SENAI-RS, quando indagado sobre “que avaliação você faz da gestão de 1999-2002 da SUEPRO, relativo à concepção da educação profissional, gestão e resultados?”, a resposta foi curta e formal:

O SENAI-RS ao longo do período encaminhou vários processos para credenciamento de novas escolas e autorização de funcionamento de novos cursos técnicos sendo que o trâmite na SUEPRO transcorreu dentro do esperado. (Presser, 2004)

Mesmo com a tradição do sistema “S” no Rio Grande do Sul, com inúmeras unidades e, inclusive, instaladas em várias escolas estaduais, dividindo espaços físicos, materiais e laboratórios, quase nada se fez efetivamente. Portanto, entre o discurso de que o patrimônio do Sistema “S” é público e da sociedade, que pagou impostos, a política de educação profissional foi incapaz de iniciar e estabelecer um diálogo. Com o segmento empresarial foi efetivado apenas um convênio de cooperação técnica e financeira com a Associação Gaúcha de Supermercados (AGAS), visando a qualificar trabalhadores que atuam nas redes de supermercados, principalmente nos setores de conservação de alimentos, frutas e hortigranjeiros, como no atendimento ao público em geral.

A Fundação Unitrabalho, em convênio com a STCAS, através de pesquisadores de várias Instituições de Educação Superior do RS, coordenados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao avaliar o QUALIFICAR RS (Programa Estadual de Qualificação Profissional), relativo ao ano de 2001, apontou outro limite importante e estrutural: *a desarticulação das políticas públicas de trabalho, educação, qualificação e de*

desenvolvimento econômico e social. No discurso oficial do Governo estadual havia uma unidade política e conceitual, mas nos Programas de governo poucas ações se integraram estruturalmente e com organicidade de propósitos e finalidades comuns. A Secretária de Estado da Educação, através da SUEPRO e, a Secretária de Estado do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (STCAS), por intermédio da Diretoria de Trabalho e Qualificação Profissional, não conseguiram viabilizar a execução do PLANFOR e do QUALIFICAR RS na rede estadual de escolas técnicas e sequer a estrutura instalada na rede pública foi utilizada - como laboratórios, salas, instalações – e, também, os professores vinculados à educação profissional não foram envolvidos.

Outras fragilidades e limites são apontados pelos diretores de Escolas Técnicas entrevistados, quando destacam que, apesar do processo participativo da Constituinte Escolar, que se deu com toda a comunidade, especificamente com os gestores públicos das escolas técnicas, o diálogo *foi insuficiente*. O atual Diretor da Escola Técnica, Prof. Oswaldo da Silva, expressa essa limitação, quando perguntado sobre que avaliação fazia da gestão de 1999-2002: “*Os primeiros 18 meses foram bastante difíceis. Faltou integração com as escolas. Após, tivemos mais diálogo, abertura e receptividade aos nossos planos*”. (SILVA, 2004)

Mais uma limitação apontada pelo mesmo Diretor da Escola Técnica Parobé refere-se aos *recursos insuficientes* para a manutenção e o desenvolvimento da rede, além de questionar como teria sido essa gestão sem os recursos do PROEP:

Faltou, como sempre, investimento do Governo Estadual na área da Educação Profissional. O PROEP injetou recursos em equipamentos e obras, mas faltaram investimentos nos recursos humanos. Houve sem dúvida um aumento de escolas voltadas para o Ensino Profissional. Fica porém uma dúvida: sem os recursos do PROEP, teria o Governo Estadual dado a atenção que deu ao ensino profissional? (SILVA, 2004)

Nessa manifestação do Diretor, externaliza-se, nas entrelinhas, uma outra limitação, que é a falta de “*investimento nos recursos humanos*” e pouco investimento por parte do

Governo do Estado. Os investimentos em formação pedagógica e formação continuada, demanda reprimida na rede estadual, não mereceu atenção de uma ação mais articulada e orgânica por parte dos gestores da SUEPRO-RS e da Secretária de Educação.

É perceptível, também, outra omissão, que, em se tratando de ação do Estado, pode indicar o espaço e *status* político que, efetivamente, ocupou essa política de educação profissional dentro e para o próprio Governo. Sendo uma política pública de tal relevância e amplitude, como se propunha, ficou restrita à visibilidade que ela mesma produziu. No balanço do governo estadual, não é valorizada e nem destacada, como também nos investimentos da política educacional está diluída no seu conjunto. Isso revela que ela não conseguiu uma *posição de destaque nas ações que concretizou as intenções políticas programadas*.

Por fim, destaca-se a fragilidade efetiva de intercâmbios com os movimentos sociais. A interlocução foi forte no âmbito político, da participação, da discussão e da organização, mas não se traduziu em ações, programas e atividades conjuntas. Foram registrados dois convênios de cooperação pedagógica, técnica e financeira: um com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), através da Escola Josué de Castro de Veranópolis, e outro, com a Fundação Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro (FUNDEP), através da Escola “Uma Terra de Educar”, no município de Braga.

(c) Vinculações com o Projeto de Desenvolvimento Popular e Sustentável

A marca da política educacional do governo foi a construção da “*Escola Democrática e Popular*”. No bojo do processo da Constituinte Escolar, já estava expressa essa intenção, conforme palavras da própria secretária de educação desse governo:

Com o movimento Constituinte, estamos resgatando o verdadeiro sentido da democracia – ‘governo do povo’. Estamos entregando a escola para aqueles que

fazem a escola. (...) Continuar trilhando este caminho é o desafio colocado a todos os sujeitos comprometidos com a construção de uma Escola Democrática e Popular, com qualidade social. (CAMINI, 2000, p.8)

Com base na pedagogia de Paulo Freire e assessoria de importantes intelectuais vinculados com proposta da Educação Popular⁴⁰, entre os quais destacamos Gaudêncio Frigotto, Miguel Arroyo, Carlos Brandão e Conceição Paludo, o movimento Constituinte foi a estratégia que trilhou a construção e a relação da proposta de escola popular em sintonia com os movimentos sociais.

Eram cinco os pressupostos que orientaram todo o debate da Constituinte Escolar e da elaboração da política educacional:

Educação como direito de todos cidadãos e cidadãs, enfatizando principalmente a situação daqueles que, ao longo da história, tiveram este direito negado, não conseguindo sequer entrar na escola ou que foram dela excluídos;

Participação Popular como método de gestão das políticas públicas na área de educação, estimulando e garantindo condições para a construção coletiva da educação que queremos;

Dialogicidade como um princípio ético-existencial de um projeto humanista e solidário, respeitador das diferenças e da pluralidade de visões de mundo, porém crítico e propositivo perante as desigualdades e injustiças sociais;

Radicalização da Democracia como objetivo estratégico de um governo de esquerda, comprometido com os interesses da maioria – as classes populares – estimulando a cogestão da esfera pública na direção da soberania e controle popular sobre o Estado;

Utopia como sonho impulsionador da educação e da escola que queremos e também do projeto de desenvolvimento sócio-econômico sustentável, possível e necessário para a imensa maioria de marginalizados e explorados do sistema capitalista. (Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual, 2000, p. 20)

A discussão entre “concepção de educação e desenvolvimento” esteve presente em todo processo de construção da política educacional, constituindo-se na “temática 4” do

⁴⁰ Educação Popular, segundo Paludo, é “uma nova concepção e prática de educação ou “qualificação humana” que, para além das especificidades, se constitui sob novas orientações político-pedagógicas e se manifestam através de uma espécie de movimento permanente de prática/reflexão” ou, ainda, “uma compreensão da educação instituída, pública ou não, como uma prática social construída historicamente”. (Paludo, 2001, p. 65)

movimento da Constituinte Escolar, cuja discussão, sistematização e deliberação da Conferência Estadual homologaram os seguintes princípios na temática citada.

1. Educação como base do 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;
2. Valorização da vida com qualidade social e condição digna de existência para todos;
3. Educação como processo participativo de construção e apropriação de conhecimento e de tecnologias para transformação da sociedade;
4. Educação como processo permanente de formação de sujeitos autônomos, com posição crítica frente às desigualdades e injustiças sociais;
5. Escola como espaço de reflexão e construção do significado da apropriação e uso da terra no projeto de desenvolvimento social;
6. Escola como espaço de reflexão e construção das lutas e movimentos sociais no projeto de desenvolvimento social;
7. Reestruturação do Ensino Técnico, relacionando-o às políticas voltadas para um projeto de desenvolvimento social. (PRINCÍPIOS E DIRETRIZES, p.43-4)

Na educação profissional o eixo orientador da política foi justamente o “Desenvolvimento Sustentável, Trabalho e Cidadania” numa perspectiva afirmativa da relação orgânica entre a proposta de educação e o desenvolvimento.

A educação popular, no Brasil, tem origem em meados dos anos de 1950 e está relacionada às experiências com educação de adultos, a partir das quais Paulo Freire cria um Método de Alfabetização de Adultos que leva seu nome. Tais experiências são constituintes de uma pedagogia das classes populares⁴¹. *“Pela primeira vez, começa-se a perceber uma pedagogia na educação brasileira (e latino-americana) que leva em consideração a realidade*

⁴¹ Segundo os estudos de Conceição Paludo, em *Educação Popular em busca de alternativas*, “há uma significativa diferença falar do popular como: (a) um conjunto de indivíduos e grupos segregados; (b) um sujeito individual e coletivo organizado e em luta e; (c) uma vanguarda que se expressa como força política pública, mas que está profundamente descolada do popular que pretensamente representa”. No primeiro caso, fala-se de indivíduos e grupos cuja dimensão política do seu ser está calada, não é pública e se manifesta pela luta solidária que trava para sobreviver. Já no segundo caso fala-se do sujeito popular, como categorias sociais e políticas em lutas, que se constituem nos processos de luta, expressas em organizações, com ideologias determinadas, que travam uma luta contra-hegemônica e adquirem visibilidade pública. No terceiro caso, refere-se a partidos, grupos e personalidades públicas que delegam para si próprios a tarefa de mudanças mediante lutas por transformações estruturais na sociedade.

brasileira com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem um papel central". (PALUDO, 2001, p. 91) A perspectiva assumida pela política estadual era a Escola Democrática e Popular, tendo por referência a obra de Paulo Freire.

A educação como prática social e histórica "*continua fazendo-se mediada por sujeitos políticos e recursos que se articulam em campos de forças políticas e culturais*" que afirmam uma perspectiva intrínseca de desenvolvimento e de um projeto de sociedade, que está posta na própria prática educativa, principalmente quando se fala em educação popular, pois

As políticas e práticas educativas, desse modo, vão muito além de uma pretensa neutralidade ou da supremacia do valor por si mesmas, visto que projetam-se numa direção de futuro que extrapola os envolvidos na relação pedagógica e anuncia organicidade a perspectiva de determinados direcionamentos (projetos) ao processo de desenvolvimento e de sociedade no seu conjunto. (PALUDO, 2001, p. 154)

É por isso que é tão importante que o movimento de educação, como prática social instituída e instituinte das relações sociais, isto é, das relações culturais, políticas e econômicas e como espaço de construção contra-hegemônica, não seja dissociado dos movimentos das forças que também disputam e também negociam entre si os caminhos a serem dados ao desenvolvimento nacional. Do contrário, não se conseguiria pensar/praticar e propor políticas, processos ou percursos educativos que efetivamente sejam alternativos. (PALUDO, 2001, p. 80)

A proposta de educação básica e de formação profissional desenvolvida pelo governo do estado/RS, gestão 1999-2002, com limites e contradições inerentes à uma sociedade e Estado capitalista, está associada à construção de um projeto alternativo de desenvolvimento econômico e social para o estado e para o país, numa perspectiva das classes populares, portanto, vinculado à um novo modelo societal. .

6 ALGUMAS CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Somos parte de uma sociedade que está estruturada sob o modo de produção capitalista em sua fase globalizada e sob a ideologia neoliberal, com vulnerabilidade econômica para as camadas populares, grave crise social e submissão às orientações dos organismos multilaterais. Neste contexto ganha força a idéia de que a educação é mercadoria comercializável – tanto que a Organização Mundial do Comércio (OMC) está em negociação para incluí-la na regulamentação internacional do comércio – e, o trabalho é entendido como valor de troca e mera prática produtiva. Esta realidade nos impõe amarras estruturais para pensar alternativas populares na ótica dos trabalhadores, sem, no entanto, perder de vista a unidade social contraditória na qual se defrontam interesses antagônicos que tanto potencializam quanto restringem as ações peculiares à política.

Neste sistema, o Estado, as políticas públicas e a educação estão imersos num conjunto de relações sociais e produtivas sob o domínio e a hegemonia do capital correspondente ao modelo dominante. A educação profissional, seja pela sua natureza ou pela vinculação com o mundo do trabalho, constitui-se como o campo experimental e imediato das propostas pedagógicas e educativas do capital. Mas, para os trabalhadores, é também, o espaço e o terreno privilegiado para a disputa de projetos e concepções educativas e de formação humana.

Como um espaço específico de disputa entre capital e trabalho torna-se, no meu entendimento, necessário uma contra-proposta – um projeto alternativo -, na perspectiva dos trabalhadores, que dê direção à luta da contra-hegemonia com o projeto dominante. Neste contexto é que a educação dos trabalhadores deve enraizar-se no núcleo do senso comum, ou bom senso, e dele partir com o objetivo de superar tal contexto referido. Aqui reside o poder transformador da escola e da educação e não o mero interesse de conformação e formação profissional, típico do capital.

Antonio Gramsci, filósofo italiano, propunha a cultura, a escola e a formação desinteressadas, aquelas que não pertencem a nenhum grupo social específico e que não se limitam ao interesse pragmático, utilitarista ou reducionista. Portanto, opunha-se tanto a pedagogias espontaneístas e experimentalistas quanto às diretivo-profissionalizantes. Ele imaginava uma cultura, educação e formação de interesse coletivo e para a humanidade, com consciência superior, compreendendo a função, o valor e os determinantes históricos da atividade humana.

Construir uma política pública de educação profissional organizada e identificada com o dinamismo da classe trabalhadora exige que o trabalho seja concebido como princípio educativo (SAVIANI, 1989; FRIGOTTO, 1989; ARROYO, 1997); que a escola seja unitária, ativa e criadora (GRAMSCI, 1991) e que se formem trabalhadores com autonomia ética, política, intelectual e humana (KUENZER, 2000). Para tanto, essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técno*, nos planos metodológico e epistemológico, entrelaçando o processo de formação humana pelos valores do trabalho, da ciência e da cultura, num movimento permanente de produção e inovação do mundo material e social.

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

A formulação da *(im)possibilidade de uma outra educação profissional* deve englobar dois elementos estruturantes: o contexto capitalista que nos envolve e a possibilidade de mudança através da superação deste sistema. Portanto, sob uma perspectiva de totalidade é *impossível* uma educação omnilateral, unitária, desinteressada, cidadã e emancipatória nas sociedades capitalistas, mas, é a partir desta realidade, com todas suas contradições, que poderá desenvolver-se outra educação profissional que contribua para a transformação da condição material e social que vivenciamos. Penso que esta educação profissional alternativa seja possível desde que, mediada por uma política pública, ou seja, de Estado, comprometida com uma nova cultura civilizatória, integrada a um novo modelo de desenvolvimento e identificada com a construção de uma nova sociedade: solidária, justa e humana. Como alternativa ela afirma a esperança e a possibilidade de construção de um futuro melhor para todos.

Essa “*outra educação profissional*”, em seus espaços e manifestações de possibilidades, deve afirmar uma nova concepção de política pública, uma nova concepção

de escola e uma nova concepção de cidadania. Como política pública deve se associar e se articular com um conjunto de outras políticas públicas e recuperar a centralidade do bem-comum em lugar do bem particular, privado; como escola, precisa afirmar a idéia de escola *unitária, síntese do diverso*, cuja concepção pedagógica retoma as noções de *formação integral, politécnica e tecnológica*. Essa concepção insere-se em uma nova dimensão de cidadania, na qual o cidadão nem é o que se diferencia pela propriedade privada material e do conhecimento, nem é o que delega seu poder de participação e decisão ao Estado. Trata-se de uma *cidadania coletiva*, conquistada na luta dos movimentos sociais em que “*novos sujeitos históricos: as massas urbanas e as camadas médias expropriadas. A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram*”. (GOHN, 2001, p.16)

A educação conservadora mantém subordinados os trabalhadores em sua realidade através do fortalecimento do senso comum da mesma forma que o capital mantém a exploração e a subordinação dos trabalhadores porque detém a propriedade privada dos meios de subsistência. Porém, uma educação dos trabalhadores parte dessa realidade e do senso comum com o objetivo de superá-los, pois o conhecimento que não supera o senso comum não é conhecimento, mas ideologia dominante. A escola viva e criadora, forjada na luta permanente dos trabalhadores, não pretende desenvolver competências como mecanismos de adaptação à realidade dada, mas sim persegue o desenvolvimento político, intelectual e ético de seus educandos, de modo que possam se tornar dirigentes e sujeitos de transformações e construtores de sua própria história.

“Outra educação profissional”, associada e comprometida com um projeto alternativo das classes populares e dos trabalhadores é uma política de mediação e transição da sociedade e realidade que vivemos - realidade objetiva -, na perspectiva de sua transformação e

superação. Portanto, esta política não é o projeto alternativo de sociedade e de educação da classe trabalhadora e das classes populares que sonhamos – o socialismo -, mas constitui-se num processo social que está no plano da necessidade e na perspectiva da liberdade; que dialoga com todas as contradições e limites da sociedade vigente, sem perder de vista um projeto societal efetivamente novo iremos construindo nesses processos contraditórios de relação com o capital e, ao mesmo tempo, de luta para romper tal relação.

Da mesma forma que outra educação profissional é um processo de luta, construção e compromisso de superação da realidade vigente, ela se constitui enquanto ação de um Estado, capitalista, por isso mesmo, atravessada pelas contradições decorrentes das relações entre capital e trabalho. Por isso mesmo, as políticas públicas expressam interesses e relações de força que, na educação profissional, pelo seu vínculo com a formação dos trabalhadores, ficam mais evidentes. Este Estado já possui sua configuração histórica no seio da atual sociedade e já desenvolveu, direta ou indiretamente, iniciativas políticas que resultaram em redes e sistemas de escolas de educação profissional diversificadas e heterogêneas, com lógica similar ao próprio Estado, ou seja, viabilizadoras das necessidades e demandas do capital, ao invés de promotoras dos direitos e de políticas de interesse também dos trabalhadores. Porém, como ponto de partida e considerando o que já temos, enquanto rede e estrutura instalada em termos de educação profissional no Brasil, penso que algumas medidas sejam imprescindíveis para começar a construção de outra educação profissional:

1. A primeira na esfera do Governo Federal, é que o Estado assuma essa *causa* e seja *responsável* por ela. Se existe o entendimento de que a educação profissional é uma política pública estratégica para o país, é inadmissível que não se tenha um órgão central estatal responsável pela coordenação e articulação das diversas iniciativas, demandas, redes, programas e ações existentes no país, estando esse conjunto de iniciativas disseminado por vários órgãos e segmentos do Estado e da sociedade brasileira.

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 e/ou necessários para a sua consecução, dependendo, anualmente, das dotações orçamentárias ou de programas especiais, como o PROEP.

Portanto, uma medida fundamental que o Governo Federal precisaria tomar, se realmente houvesse um compromisso com a educação dos trabalhadores, seria a de definir um Ministério para coordenar e articular a política nacional de educação profissional e garantir um “Fundo Público” para sua efetiva materialização. Entende-se que esse Ministério responsável deveria ser o MEC, por várias razões, entre elas, porque: é de sua competência pensar a educação a curto, médio e longo prazo; educação profissional não pode estar desvinculada da educação básica, superior e de jovens e adultos; experiência e sistemas de ensino estruturados em todo o território estão sob a coordenação do MEC; quadros dirigentes formados e isenção de interesses mediatos e particulares credenciam este órgão.

Ainda cabe lembrar o caso da França que, para preparar sua inserção na comunidade européia, deu especial atenção à educação, chegando a ter três ministérios nessa área: Ministério Geral da Educação; Ministério da Educação Superior e Ministério do Ensino Profissional da República Francesa, sendo que este coordenou a política de qualificação dos trabalhadores e a articulou com os setores produtivos, numa perspectiva de “*profissionalização sustentável*” MELENCHON, 2001. p.02), conforme testemunho do próprio Ministro do Ensino Profissional. Para o Brasil, é necessário uma estrutura ou um órgão que tenha a capacidade e autoridade para implementar uma proposta e uma política pública estratégica para a educação e para a qualificação profissional.

2. A segunda posição que o Governo Federal deve assumir imediatamente e publicamente é, construir com toda a sociedade, uma proposta *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. 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.

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, outras dimensões de natureza pedagógica, social e epistemológica. Epistemologicamente, trata-se de construção do conhecimento como trabalho social não meramente técnico; socialmente, a política realça as relações conflituosas que são responsáveis pela produção e apropriação dos conhecimentos para, na dimensão pedagógica, formar e educar cidadãos e profissionais com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica.

Um conjunto de estratégias é fundamental 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.

3. Se for diagnosticado e examinado o montante de recursos que o país gasta anualmente na educação, qualificação, formação e treinamento de seus trabalhadores, constatar-se-á que o maior problema não é financeiro, apesar de que recursos nunca serão demais quando aplicados com critérios e responsabilidade. O maior desafio e problema a ser enfrentado, imediatamente, é de *Gestão* dos recursos existentes, seu planejamento a curto, médio e longo prazo e a otimização dos equipamentos e da infra-estrutura existentes nas diversas redes e sistemas de educação e de qualificação profissional do Brasil.

Nos estudos sobre “Formulação das Políticas de Financiamento da Educação Profissional no Brasil” (RIBEIRO, GRABOWSKI e SILVA, 2003), já foi possível comprovar que estão envolvidos bilhões de reais que a sociedade brasileira investe em educação profissional, formação, qualificação e requalificação de forma fragmentada e em vários programas isolados. O orçamento geral da União, para o ano de 2003, tinha previsto 1,2 bilhões de reais, somente em investimentos de diversas ações em educação profissional; a previdência social recolheu e repassou ao sistema “S” 5 bilhões; as receitas próprias que o sistema “S” conseguem gerar com seus serviços envolvem, no mínimo, mais 5 à 7 bilhões; Estados, Municípios e Empresas também investem significativamente em educação profissional ou treinamento de recursos humanos. Portanto, estamos falando de valores expressivos previstos para esta área específica que estão sem coordenação unificada e otimizada pelo Estado, mediante uma gestão profissional e com controle público.

Priorizar a *Gestão* significa organizar os recursos financeiros e toda a infra-estrutura existente de forma otimizada, democrática, articulada e comprometida com uma finalidade comum: a oferta da educação/qualificação profissional pública para o conjunto da sociedade.

Para tanto, deve-se garantir espaços de discussão e fóruns de negociação, onde se possam organizar todos os recursos e as instalações existentes (tanto física quanto de equipamentos) em função de uma oferta ampla e organicamente articulada. Evitar a fragmentação e a competição de ofertas, otimizando esforços e recursos, é um bom começo. Gradativamente, precisa-se ampliar a concepção para que a gestão seja transparente, com controle público, priorizada coletivamente e administrada por um processo único que tenha a participação do governo, dos empresários, dos trabalhadores e dos profissionais da educação.

Anualmente, um enorme volume de recursos tem sido investido em cursos de qualificação, formação e treinamento, nas diversas redes e sistemas bem como na maioria das empresas de porte médio e grande, sem alterar significativamente a média de escolaridade do trabalhador, que continua em torno de 4 anos. Não é racional investir, repetitivamente, em qualificação e requalificação em cima de uma base frágil, ou seja, sob a ausência de uma educação básica como requisito mínimo. É urgente que se articulem as demandas emergenciais de qualificação e formação com a oferta de educação básica para todos e educação de jovens e adultos para os que estão fora da faixa etária normal de escolarização. Somente uma política pública de Estado é capaz de organizar, planejar e coordenar tamanha responsabilidade e visão de projeto de nação.

A gestão implica superar a fragmentação e a má aplicação de recursos públicos em projetos, equipamentos e infra-estruturas desconexas com a realidade local, regional e nacional. É comum, no Brasil, a construção de enormes prédios e a compra de equipamentos importados e/ou sofisticados sem que nenhum setor produtivo ainda o adote, investindo em tecnologias sofisticadas de uso restrito e manutenção elevada. Portanto, superar a fragmentação implica que os diversos órgãos e programas se articulem ao invés de competirem; significa, ainda, priorizarem e dividirem responsabilidades ao invés de privilegiarem apenas seu campo de ação e, por fim, significa que é necessário evitar a

concorrência de sistemas paralelos de formação, seja entre os sistemas públicos seja entre os sistemas e redes particulares, como o sistema “S”, Projetos Empresariais e Programas dos Trabalhadores, visto que, ao cabo, todos buscam e acessam a mesma fonte de recursos, que são os fundos e recursos públicos.

4. 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* 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*.

5. Estruturar o Sistema Nacional de Educação e, dentro deste, constituir um Sub-Sistema Nacional de Formação Técnico/Profissional e/ou uma Rede Nacional de Formação Técnico/Profissional. O GT-6 do Seminário Nacional de Educação Profissional “Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, promovido pelo MEC em 2003, já discutiu e reafirmou a proposta de um Sistema (ou Sub-Sistema) Nacional de Formação Técnico/Profissional que articule as *“múltiplas redes existentes e vincule as diferentes demandas do processo produtivo à política de criação de emprego e renda. Este 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”* (ANAIS, PROEP/MEC/SEMTEC, 2003).

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. É inadmissível e inconcebível uma proposta de política pública articulada e integrada com sub-sistemas ou mesmo sistemas separados e independentes a exemplo da Reforma de 1996 (LDBEN 9.394/96 e Decreto 2.208/97).

Esse sistema nacional e a política pública devem afirmar a prerrogativa do Estado na *diplomação e certificação*. Não é prudente nem responsável deixar para organismos privados, independentes ou mesmo o mercado a incumbência da certificação ou do reconhecimento do processo de construção dos diversos saberes, sob pena de fomentarmos a indústria de certificados e correr o risco da prevalência do utilitarismo e do pragmatismo na educação profissional.

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

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

Os liberais instituíram a “pedagogia das competências” e a “gestão das competências”, enquanto estratégias de gestão dos recursos humanos e como alternativa aos processos de formação e qualificação desenvolvidas pelos espaços educativos. Poderosas organizações patronais exigem certificações profissionais por competência emitidas por elas próprias, reconhecidas como os diplomas nacionais, possibilitando a mercantilização de títulos profissionais e a restrição do uso dos diplomas, porque estes têm caráter social e definem

pisos profissionais de coletivos de trabalhadores (categorias) e não de fragmentos de saberes técnicos de indivíduos.

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

No capitalismo uma educação profissional comprometida com o projeto de desenvolvimento popular é *impossível*. Entretanto, uma política pública de Estado, que entenda a Educação como bem público, condição de desenvolvimento humano, econômico e social e de afirmação de valores e identidades culturais, assentada na produção e na disseminação do conhecimento, comprometida com a inclusão social e com o desenvolvimento científico e tecnológico, integra-se aos movimentos sociais que têm por horizonte a transformação social. Tais movimentos incluem todos e todas que sonham, lutam, militam e constroem um novo mundo, uma nova sociedade e, conseqüentemente, uma outra educação formadora de cidadãos e profissionais.

Hoje, mais do que ontem, uma nação que se mostra incapaz de sustentar um sistema de educação forte, independente, pertinente e qualificado, voltado para a formação de seu povo, para a produção e socialização do conhecimento, abdica, de fato, de sua soberania. A educação deve ser tratada, sem hesitação, como um dos mais preciosos e estratégicos

investimentos na construção das nações contemporâneas e futuras. A soberania de uma nação em que um mundo globalizado pelo capital é impossível, ao mesmo tempo que, no terreno contraditório das relações sociais, ela pode funcionar como uma utopia capaz de alimentar, justificar e unificar políticas públicas de caráter social.

Uma “outra educação profissional” é uma construção social dos trabalhadores, que parte da realidade com o objetivo de contribuir com sua superação; está inscrita no campo dos direitos de cidadania coletiva, responsabilidade do Estado, emancipatória, coletiva por natureza e utópica pelo sonho que carrega de uma nova civilização e de um futuro em que o parâmetro seja o ser humano e as pessoas sejam o centro de todo projeto de desenvolvimento.

Sonhar e trabalhar por um “Outro mundo” não é só possível como necessário e condição de nossa sobrevivência no planeta terra. Acreditar em “outra educação” é concebê-la como instrumento social construtor do novo ser humano e, uma “outra educação profissional” é uma necessidade dos milhões de trabalhadores e trabalhadoras que produzem a sua e nossa sobrevivência e existência a cada dia mediante seu trabalho, porque também fazemos parte deste coletivo que é a população trabalhadora. Sonhar um novo mundo é dar sentido para nossa existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubens. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.

ARISTÓTELES. *Política*. 14ª .ed. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.

ATCHOAARENA, David. *A parceria na formação profissional e no ensino técnico: o conceito e sua aplicação*. Brasília: Governo Federal, MEC/SEMTEC, UNESCO, 2002.

ARRUDA, Marcos Pena Sattamini de. *Educação para que trabalho? Trabalho para que ser humano? Reflexões sobre educação e trabalho. Seu significado e seu futuro*. Tese de doutorado, UFF-RJ, 2001. 595p.

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

BARBOSA, Gisele Amaral. *A reforma do Ensino Técnico: Avanço Anunciado, Retrocesso Imposto*. Pelotas/RS: FAE/UFPel, 2001. *Dissertação de Mestrado*, 202 p.

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.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. *Política e Trabalho na Escola* (Org. OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa R. T.); Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

CAMINI Lúcia e outros. *Educação Pública de qualidade social: conquistas e desafios*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

CANÁRIO, Rui. *Parar de transformar crianças em alunos*. Folha de São Paulo, Folha Sinapse (nº 13). São Paulo: 2003.

CASTRO, Cláudio de Moura & CARNOY, Martin. *Como anda a reforma da educação na América Latina*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1997.

- CASTRO, Cláudio de Moura. *Despertar do Gigante: com menos ufanismo e mais direção, a educação brasileira acorda*; EU Editora e Distribuidora Universidade Ltda, Rede Pitágoras, Belo Horizonte: 2002.
- 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.
- 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.
- CHAUÍ, Marilena. *A Universidade Operacional*. São Paulo: Folha de São Paulo, 09/05/1999, Caderno Mais.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Representación de intereses, formulación de políticas y hegemonía*. IN: BORGIANNI, Elisabete & MONTAÑO, Carlos (org) *La Política Social Hoy*. São Paulo: Cortez, 2000.
- CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino de Ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil Escravocrata* (Vol. 1). São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- _____. *O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização* (Vol. 2). São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- _____. *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.
- DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos). *Anuário dos trabalhadores 2000-2001*, São Paulo: 5ª edição, 2001.
- DUTRA, Olívio. *Tempos de desafios: a política social democrática e popular no governo do Rio Grande do Sul* (org. SOARES, Laura Tavares), Petrópolis: Vozes/CLASCO/LPP, 2002.
- DEL PINO, Mauro. *Política educacional, emprego e exclusão social*. Buenos Aires: CLASCO & ASDI, 2000.
- DURKHEIN, E., *Textes*, Minuit, 1975.
- ENGUIITA, Mariano Fernández. *Educar em tempos incertos*. São Paulo: Artmed, 2004.

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.

FIORI, José Luiz. *O veto aos projetos nacionais*. Jornal Extra Classe. Edição SINPRO/RS, Ano 8, Nº 72, Porto Alegre: 2003.

FLORENZANO, Modesto. *As revoluções burguesas*. 2ª edição, São Paulo, Brasiliense, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A dupla face do trabalho: criação e/ou destruição da vida*. In:

_____. *Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos*. In: GOMES, Carlos M. *Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. *Educação e Formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz T. (org) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: vozes, 1998.

_____. *A escola como ambiente de aprendizagem*. Educação e Empregabilidade: novos caminhos da aprendizagem / org. Alípio Casali. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1997.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

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

_____. *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. CEDES: Revista Educação & Sociedade, Campinas: vol 24. n.. 82, abril 2003.

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.

_____. *O Capitalismo Global*. São Paulo: Paz e Terra, 5ª edição, 2001.

GHIRARDELLI, Paulo Jr. *Educação e Movimento Operário*. São Paulo: Cortez. 1987.

_____. *História da Educação*. São Paulo: Cortez. 1990.

_____. *Pedagogia e Luta de Classes*. São Paulo: Humanidades, 1991.

GOMES, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel e NOSELLA, Paolo. *Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1995.

GOVERNO DO ESTADO. *Estratégia de Desenvolvimento Econômico*. Porto Alegre: 2000.

GOVERNO DO ESTADO. *Política Social: o dever de construir uma civilização verdadeiramente humana, solidária e justa*, 2001.

GOVERNO DO ESTADO/SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO. *Política educacional do RS – 1999-2002: Educação de qualidade Social*.

GOVERNO DO ESTADO/SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO. *Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual*, 2000.

GOVERNO DO ESTADO, Secretária de Educação. *Construção da escola democrática e popular* (texto base para as Pré-Conferências Municipais, Microrregionais da Educação, julho 2000).

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 4ª edição, Rio de Janeiro: 1981.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

_____. *Concepção dialética da história*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *Poder, Política e Partido*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

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.

_____. *Sim, um outro mundo é possível* (CATANI, Antônio David, org). *Fórum Social Mundial: um outro mundo é possível*, Porto Alegre: Vozes, 2001.

IAHNKE, Carmen Júlia Pires. “Da ETFPel AO CEFET/RS(Pel) Focalizando Mudanças na Base Técnica e seus Reflexos na Educação Tecnológica. Pelotas/RS: UCPel, *Dissertação Mestrado*, 1999, 159 p.

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

_____. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª edição, 2002.

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

_____. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2000b.

_____. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Conhecimento e competências no trabalho e na escola*. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro: v.28, n.2, p. 2-11, 2002.

LIMA, Eliane Fiqueras Pereira. Escola Técnica Irmão Pedro: Mudanças no Ensino Técnico no Nível Médio e a Realidade do Mercado de Trabalho. *Dissertação de Mestrado PPGDU/FACED/UFRGS*, Porto alegre, 2002, 152p.

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

MANFREDI, *Silvia Maria*. *Educação Profissional no Brasil*. Rio de Janeiro: Cortez, 2003.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, Vol. 3.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. In: *Obras Escolhidas*. V. 1. São Paulo: Alfa-Omega, s/d, p. 13-47.

MARX, Karl. *Crítica del Programa de Gotha*. Moscú: Editorial Progreso, 1977.

MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional de Nível Técnico*, Brasília: 2000.

MEHEDEFF, Nassim Gabriel. *Questões críticas da educação brasileira*. Rio de Janeiro: MICT/PBQP, 1995.

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.

MONTEIRO, Maria Lucia da Silva. A Reforma do Ensino Técnico Profissionalizante e o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – CAVG. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. *Dissertação de Mestrado*, 144p.

MONTESQUIEU (1721). *Cartas Persas*. São Paulo: Paulicéia, 1991.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (Coord.). *Diagnóstico da Formação Profissional – Ramo Metalúrgico*, São Paulo: Artchip editores, 1999.

MORAES, Carmen Sylvia Vidiga. *Ensino Técnico, Mundo do Trabalho e as Questões de Método*. Brasília: Editora Plano, 2002.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. ZIBAS, Dagmar e outros (orgs.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Editora Plano, 2002.

MULLER, Pierre & SUREL, Yves. *A Análise das Políticas Públicas*. Tradução de BAVARSCO, Agemir e FERRARO, Alceu R., Pelotas: EDUCAT, 2002.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (Coord.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *Reformar e alternativas para a educação profissional*. Anais do 2º Encontro Estadual de Escolas Técnicas/SUEPRO. Porto Alegre: 2002.

NOSELLA, Paolo e outros. *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. São Paulo: Cortez Editora, 3ª edição, 1995.

OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor*. Petrópolis: Vozes. 2000.

_____. “O Surgimento do Antivalor”, in *novos estudos*, São Paulo: CEBRAP, n. 22, 1988.

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

PANIZZI, Wrana Maria (orgª). *Universidade: um lugar fora do poder*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2002.

PAIVA, Vanilda. *Pesquisa educacional e decisão política*. II Seminário Internacional: “Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas”. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas*. Porto Alegre: Editorial Tomo e CAMP, 2001.

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

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

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.

RIBEIRO, Marlene. *Ensino médio e educação profissional: terreno perdido ou construção de novas relações*. In: Revista do Centro de Educação UFSM, Vol. 27, nº 01, Santa Maria: UFSM, pg 9-22, 2002.

RIBEIRO, Marlene. *Ensino Médio e Educação Profissional sob relações de hegemonia: terreno perdido ou construção de novas relações?* Conferência proferida na SE/SUEPRO-RS, 2001.

_____. *Formação de professores e escola básica: perspectivas para a Pedagogia*. In: Educação e realidade. V. 25. nº 2. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, p. 179-202, jul/dez., 2000.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie. *Saberes e Competências*. Campinas: Papyrus, 1997.

RUMMERT, Sonia Maria. *Educação e Identidade dos Trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho*. São Paulo/Niterói: Xamã, 2000.

SALM, Cláudio e FOGAÇA, Azuete. *Questões Críticas da Educação Brasileira*, MICT/PBQP, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – Superintendência da Educação Profissional do Estado do Rio Grande do Sul. *Anais do 2º Encontro Estadual das Escolas Técnicas*. Ano I, Vol. 01, Porto Alegre: 2001.

SOARES, Laura Tavares. *Tempos de desafios: a política social democrática e popular no governo do Rio Grande do Sul*. Petrópolis: Vozes/CLASCO/LPP, 2002.

VASCONCELOS, Eduardo M. *Estado y políticas sociales en el capitalismo: un abordaje marxista*. IN: BORGIANNI, Elisabete & MONTAÑO, Carlos (org) *La Política Social Hoy* São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

WOOD, Ellen Mei Ksins. *Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

WEBER, Max., *Économie et société*, Paris: Plon, 1971.

WEBER, Max. *A política como vocação*. In: *Ensaio de sociologia*. 5ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 97-153.

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

RELATÓRIOS

- RELATÓRIO do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), Brasília: MEC/PROEP, dezembro/2002;
- RELATÓRIO do Governo Olívio Dutra: *O que mudou no RS?*, Porto Alegre: dezembro/2002;
- BALANÇO da Educação Profissional. SUEPRO-RS, Porto Alegre: Novembro/2002.

ANAIS

- 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.

DOCUMENTOS:

- ANDIFES: Reforma Universitária: proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil, 2004.
- *PLATAFORMA DE EDUCAÇÃO*, Conselho de Escolas de Trabalhadores, 1995.
- *A FORMAÇÃO PROFISSIONAL como Direito dos Trabalhadores*. CUT-FS-CGT; Seminário dos Trabalhadores “Questões Críticas da Educação Brasileira”: *A Formação Profissional como Direito dos Trabalhadores*”, 1996.
- CNI (Confederação Nacional da Indústria), *Educação Básica e Formação Profissional*. VI Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-americanas, Salvador, Bahia, Brasil, 1993.
- GRABOWSKI, Gabriel e outros. “*SUEPRO: Existir ou Não Existir*”. Documento reservado, interno ao governo, 2000.
- GRABOWSKI, Gabriel e outros. *A política de Educação Profissional*. Documento reservado, interno ao governo, 2000.
- GRABOWSKI, Gabriel. RIBEIRO, Jorge Rosa. SILVA, Daniel da. *Fontes de Financiamento da Educação Profissional*. Estudo para MEC/SEMTEC/PROEP, Porto Alegre, 2003.
- PROGRAMA DE GOVERNO: PT/Frente Popular: *Propostas para a educação*.
- POCHMANN, Marcio. *A década dos mitos*. São Paulo, Editora Contexto, 2001.
- RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa; GRABOWSKI, Gabriel e Silva, Daniel. *Formulação de Políticas de Financiamento da Educação Profisisonaal no Brasil*. (Estudo para PROEP/SEMTEC/MEC), Porto Alegre: 2003.
- AZEREDO, Beatriz e RAMOS, Carlos Alberto. *Experiências e Desafios*. Diretoria de Política Social IPEd. Departamento de Economia da UnB. Brasília: 1995.
- SUEPRO-RS: *Educação Profissional: Desenvolvimento Sustentável, trabalho e Cidadania, 1999-2002*.

- SUEPRO-RS: *Balanço da educação Profissional 1999-2002*.
- SUEPRO-RS: *Plano Estadual de Educação Profissional (PEP-RS)*, 1999.
- GOVERNO DO ESTADO. *Relatório Governo Olívio Dutra, 1999-2002*.
- MEC/SEMTEC/PROEP. *Relatórios do PROEP*.

ENTREVISTAS:

- BARBOSA, Martim Saraiva. Diretor Presidente da Superintendência de Educação Profissional do RS (SUEPRO-RS), gestão de 2003.
- SILVA, Oswaldo. Diretor da Escola Técnica Parobé, gestão 2003-2004.
- PRESSER, Paulo Fernando Diretor de Educação e Tecnologia. SENAI-RS.
- SILVEIRA, Elizabeth T. B. Diretora da Escola Técnica Estadual Presidente Getúlio Vargas.
- ANDRADE, Carmen Ângelo S. Ex-diretora da Escola Técnica Parobé.
- ZELI, Ambros. Ex-Superintendente da SUEPRO-RS (1998).
- MINHO, Evandro Cardoso. Diretor Escola Técnica Agrícola – ETA – Viamão.