



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ADRIANE SUELY RODRIGUES DO NASCIMENTO

FINANCIAMENTO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
ANÁLISE DO PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NO ESTADO PARÁ

BELÉM
2012

ADRIANE SUELY RODRIGUES DO NASCIMENTO

**FINANCIAMENTO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
ANÁLISE DO PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NO ESTADO DO PARÁ**

Dissertação apresentada na Linha de Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

BELÉM
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Prof^a Elcy Rodrigues Lacerda / Instituto de Ciências da Educação / UFPA, Belém-PA

Nascimento, Adriane Suely Rodrigues do.

Financiamento e educação profissional: análise do Programa Brasil Profissionalizado no Estado do Pará, Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo. – 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

1. Educação e Estado - Pará. 2. Ensino profissional - Pará. 3. Programa Brasil Profissionalizado. I. Título.

CDD - 22. ed.: 379.11098115

ADRIANE SUELY RODRIGUES DO NASCIMENTO

**FINANCIAMENTO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
ANÁLISE DO PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NO PARÁ**

Banca Examinadora

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo (UFPA)
Orientador

Prof. Dr. Ramon de Oliveira (UFPE)
Examinador

Prof^a. Dr^a. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA)
Examinadora

BELÉM
2012

Dedico à minha mãe Maria Andreina
pelo amor e dedicação de toda vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de vida, sabedoria e esperança. A quem recorri por meio de muitas orações, buscando força e coragem para dar seguimento neste mestrado.

A minha família, de quem recebi o apoio necessário em todos os momentos da minha formação acadêmica. Em especial à minha mãe Andreлина, aos meus irmãos André e Anderson, à minha tia Maria das Graças e ao meu tio Mario por terem compreendido, quando possível, meu stress, mau humor e isolamento.

Ao meu namorado Delton, que tem demonstrado companheirismo em relação aos meus projetos acadêmicos e profissionais; cumplicidade nas minhas decisões e paciência com as minhas crises (de choro, raiva, tristeza, ciúme e tudo que me enlouqueceu nesse percurso). Obrigada pelo amor, respeito e incentivo ao estudo que são essenciais para mim.

Ao meu orientador, professor Ronaldo Araujo, pelos ensinamentos e oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Obrigada pela confiança, quase perdida no caminho... Obrigada pelo incentivo para entrar no mestrado, mas, sobretudo, para sair dele.

Aos membros da banca examinadora que aceitaram o convite para contribuir com meu trabalho, no momento da qualificação agradeço a participação da professora Rosana Gemaque, e na ocasião da defesa agradeço ao professor Ramon de Oliveira, e à professora Ney Cristina Monteiro de Oliveira pela disponibilidade e carinho em todos os momentos do mestrado.

Agradeço ao professor Ramon de Oliveira, pelas contribuições ao meu trabalho, com as disciplinas e orientações durante a realização da minha missão de estudos na UFPE e durante o exame de qualificação. Obrigada pela acolhida carinhosa e pelos ensinamentos.

A equipe da Coordenação de Educação Profissional (COEP/SEDUC) pela receptividade e disponibilização de informações e documentos importantes na coleta de dados.

A Deusa, pelo carinho de sempre e pelas tentativas de contribuir com meu trabalho na busca de documentos e informações necessárias junto à SETEC/MEC.

Aos companheiros do GEPTE por todos os momentos de aprendizado, formação, trabalho, mas também de alegria, comilança e descontração que os encontros nos proporcionam.

As minhas queridas Jaqueline, Auxiliadora, Elinilze, Ana Maria, Manuela, Carmem e Adriana, pelo apoio nos momentos mais delicados, por me ajudarem a não deixar a “peteca cair” e mesmo quando deixei cair foram lá e juntaram todos os “caquinhos”. Obrigada pela confiança e serenidade nas horas que precisei.

Aos meus amigos do mestrado 2010, em especial Ana Maria, Riane, Crisolita, Iza, Michele, Yvonete, Áurea, Lucenil, João e Alexandre. Pela partilha dos sorrisos e das dores em se fazer o mestrado acadêmico em educação da UFPA.

A minha amiga Aliny Freitas, de Gravatá-PE, que me recebeu tão carinhosamente em Pernambuco e me ajudou em todos os momentos que precisei longe de casa. Obrigada pela acolhida, pelo cuidado, pelos passeios e pela linda amizade construída.

Aos professores do PPGED, pelos ensinamentos e conhecimentos que despertam em nós a vontade de aprender a ser pesquisador, em especial aos professores Gilmar Silva, Ney Cristina Oliveira e Terezinha Monteiros dos Santos pela confiança e incentivo.

Aos funcionários e estagiários do PPGED, em especial à Ivanilde e à Lidiane pela ajuda, paciência e bom humor de sempre.

A Capes por ter me proporcionado uma bolsa de estudos durante o período do mestrado.

As amigas-irmãs que me deram um lugar de “abrigo” e “refúgio” quando precisei de tempo, espaço e silêncio para me concentrar e escrever: Carmem Santos, na Cidade Nova; Jaqueline Rodrigues, no Conjunto Tapajós; Geysilene Araújo, na Cremação; e Riane Freitas, na Cidade Velha. Obrigada pela acolhida.

A todos que se colocaram a disposição para me ajudar, lendo o texto, dando sugestões, melhorando a escrita e que contribuíram, direta ou indiretamente, na construção deste trabalho o meu muito obrigada!

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar as implicações do Programa Brasil Profissionalizado no financiamento da educação profissional da rede estadual de ensino do Pará. O Brasil Profissionalizado é um programa de assistência técnica e financeira, instituído pelo MEC durante o segundo mandato do Governo Lula (2007-2010), visando expandir a educação profissional oferecida pelas redes públicas estaduais de ensino no país, tendo como foco a implementação do ensino médio integrado à educação profissional. A pesquisa foi precedida por uma revisão bibliográfica acerca da política de financiamento da educação, das políticas de educação profissional no Brasil e das estratégias do Governo Federal em efetivá-las por meio do financiamento de programas de cooperação técnica e financeira. Em seguida, a pesquisa envolveu a análise documental da legislação (decretos e resoluções) que instituiu e regulamentou o Programa Brasil Profissionalizado do MEC/FNDE e de documentos elaborados pela SEDUC/PA relacionados ao planejamento e monitoramento do Programa na rede estadual de ensino. A coleta de dados foi complementada com a realização de entrevistas semiestruturadas dirigidas à coordenação do Programa Brasil Profissionalizado no MEC e na COEP/SEDUC para avaliar o processo de implementação e financiamento do Programa e suas implicações no estado. O estudo identificou uma recorrente disputa, entre as instâncias públicas e o setor privado, pelo fundo público para financiar a educação profissional, pois não há uma definição legal e constitucional de destinação de recursos para a oferta pública do ensino profissional. As estratégias de financiamento das políticas de educação profissional são realizadas por meio de programas de governos que se efetivam de forma fragmentada e desarticulada em vários Ministérios do Governo Federal, destacando-se a falta de organização em torno dos recursos disponibilizados e a pouca coordenação entre projetos e ações destinados à formação profissional. O estudo realizado mostrou fragilidades na constituição de programas de financiamento da educação profissional que podem revelar os limites do Programa Brasil Profissionalizado por se tratar de mais um Programa e não de uma política de financiamento. Os dados revelaram que a implementação do Programa no estado trouxe importantes contribuições para a consolidação da rede estadual de educação profissional, verificadas na elaboração de um planejamento da gestão da educação profissional, na expansão da rede estadual, no crescimento da oferta de vagas e cursos e na elevação das matrículas, sobretudo, no ensino médio integrado. Contudo, a formação de professores e a manutenção das escolas é responsabilidade do Estado e, portanto, se inscreve na pauta dessa discussão, a luta pela garantia de fontes de financiamento para a continuidade das políticas de educação profissional no setor público que garantam uma oferta de ensino com qualidade.

Palavras-chave: Financiamento – Educação Profissional – Programa Brasil Profissionalizado

ABSTRACT

This study aimed to analyze the implications of the Brazil Professionalized program in the financing of professional education in state schools of Pará. The Brazil Professionalized is a program of technical and financial assistance established by the MEC (Education Ministry) during the second mandate of Luís Inácio Lula da Silva Government (2007-2010), aiming to expand the professional education offered by the state public education networks in Brazil, focusing on the implementation of integrated professional education. The research was preceded by a literature review about the policy of financing education, vocational education policies in Brazilian's Federal Government strategies on commit them through the funding of technical and financial cooperation. Then, the study involved documentary analysis of the legislation (ordinances and resolutions), which established and regulated the Brazil Professionalized program MEC/FNDE and documents written by SEDUC/PA related to planning and monitoring program in state schools. Data collection was complemented by semi-structured interviews done with coordinating of Brazil Professionalized program MEC; with COEP (Professional coordination of State Education Department of Pará-SEDUC) to evaluate the implementation process and funding of the program and its implications in the state. The study identified a recurring dispute between the public authorities and the private sector, the public fund to finance professional education, because there is no legal definition and constitutional allocation of public resources for the provision of professional education. The funding strategies of professional education policies are carried out through government programs that take place in a fragmented and disjointed in various ministries of the Federal Government, highlighting the lack of organization around the resources available, and little coordination between projects and actions for the professional education. The study showed weaknesses in the establishment of funding programs of professional education that can reveal the limits of Brazil Professionalized as a program and not as a permanent funding policy. Data analysis showed that the program implementation in Pará state made important contributions to the consolidation of professional education as a system in the state, it could be seen on the documents about management and planning of professional education, the expansion on the number of vacancies, courses and increase in enrollment offer, especially in integrated Professional Education. However, teacher training and maintenance of schools is the responsibility of the State and therefore falls on the agenda of this discussion, the struggle to guarantee sources of funding for continuing professional education policies in the public sector to ensure a supply of education quality.

Keywords: Financing - Professional Education – Brazil Professionalized Program

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Recursos do PROEP repassados ao estado do Pará entre 1998 e 2005	96
Tabela 2 Valores estipulados no Contrato de Gestão de 2002 a 2005	98
Tabela 3 Recursos planejados, aprovados e repassados a OS-ETPP de 2006 a 2008.....	99
Tabela 4 Previsão de despesas e demonstrativo de gastos da OS-ETPP.....	100
Tabela 5 Convênios do Programa Brasil Profissionalizado no Pará (2008 a 2011).....	130
Tabela 6 Investimento por natureza de despesa	133
Tabela 7 Recursos de Infraestrutura e Recursos Pedagógicos	135
Tabela 8 Valores dos convênios do Programa Brasil Profissionalizado por Estado	144
Tabela 9 Convênios celebrados no Brasil Profissionalizado (R\$ milhões).....	145
Tabela 10 Despesa líquida Consolidada do Governo do Estadual com o Ensino Profissional	146
Tabela 11 Despesas do Governo Estadual com o Ensino Profissional por órgão executor e fontes de recursos, no período de 2007 a 2011.....	147
Tabela 12 Orçamento do Governo do Estado com a Educação Profissional	149
Tabela 13 Despesas do Governo do Estado com a função educação e com o ensino profissional (em R\$ milhões)	149
Tabela 14 Estabelecimentos de Educação Profissional no Pará por Dependência Administrativa, no período de 2007 a 2010	150
Tabela 15 Matrículas na Educação Profissional Técnica no Estado do Pará por Dependência Administrativa, no período de 2007 a 2011	152
Tabela 16 Matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos município que fazem parte da Rede Estadual do Pará, no período de 2007 a 2011	153
Tabela 17 Matrículas em Educação Profissional no Pará por forma de articulação em todas as redes.....	154
Tabela 18 Matrículas no Ensino Médio Integrado no Estado do Pará por Dependência Administrativa, no período de 2007 a 2010	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Levantamento documental da pesquisa	25
Quadro 2 Índices de correção do INPC/IBGE de dezembro de cada ano a dezembro de 2010	27
Quadro 3 Sujeitos entrevistados na pesquisa.....	27
Quadro 4 Programas de qualificação e educação profissional no governo FHC	65
Quadro 5 Programas de qualificação e educação profissional no governo Lula.....	73
Quadro 6 Etapas da coleta de dados no SIMEC para elaboração do PAR.....	116
Quadro 7 Dimensões, Áreas e Critérios de Pontuação definidos pelo PAR/ Brasil Profissionalizado	118
Quadro 8 Laboratórios Tecnológicos para a Rede EETEPA	128
Quadro 9 Valor conveniado por escola e situação de serviço	136
Quadro 10 Municípios a receberem as novas construções e cursos	138

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Organograma da Estrutura Organizacional da SEDUC/PA.....	108
Figura 2 Escolas da Rede ETEEPA em funcionamento.....	111
Figura 3 Escolas em implementação /convênio Brasil Profissionalizado	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CNCT	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
COEP	Coordenação de Educação Profissional
CF	Constituição Federal
CONSED	Conselho Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura
DEMP	Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional
EC	Emenda Constitucional
ETPP	Escolas de Trabalho e Produção do Pará
EETEPA	Escolas de Educação Tecnológica do Pará
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FEMC	Fundação Educacional Montes Claros
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEP	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador
GEPTE	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho e Educação
GF	Governo Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFP	Instituições de Formação Profissional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
INPC	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não-Governamentais
OS-ETPP	Organização Social - Escola Trabalho e Produção do Pará
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PPA	Plano Plurianual
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PTA	Plano de Trabalho Anual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEN	Secretária Adjunta de Ensino
SEBRAE	Serviço de Apoio à pequena e média Empresa
SEDUC/PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEED/PR	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SEPOF	Secretaria Executiva de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIMEC	Sistema de Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças
SIOPE	Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação
TCH	Teoria do Capital Humano
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO	33
1.1 TRANSFORMAÇÕES NA ECONOMIA CAPITALISTA E A REFORMA DO ESTADO	34
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO BRASILEIRO	40
1.3 A INFLUÊNCIA DAS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS NA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	43
CAPÍTULO II POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: PROCESSO HISTÓRICO, CONCEPÇÃO TEÓRICA E ASPECTOS LEGAIS	54
2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DO ENSINO DE OFÍCIOS AO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL	54
2.2 A REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 1990 E AS ESTRATÉGIAS DE FINANCIAMENTO.....	61
2.2.1 Formação profissional no Governo FHC: programas de qualificação e desarticulação do ensino.....	64
2.2.1.1 Sobre a Política de Educação Profissional do Governo FHC e suas estratégias financiamento	70
2.2.2 Educação Profissional no Governo Lula: programas de qualificação e a proposta de integração do ensino	73
2.2.2.1 Sobre a Política de Educação Profissional do Governo Lula e suas estratégias financiamento	81
2.3 O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO EM FOCO	85
2.3.1 A concepção de integração do ensino proposta no Programa Brasil Profissionalizado	85
2.3.2 A regulamentação do Programa Brasil Profissionalizado	89
CAPÍTULO III O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DO PARÁ: DE OS-ETPP À REDE EETEPA	94
3.1 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA GESTÃO OS-ETPP: CONSIDERAÇÕES PRECEDENTES À IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NO PARÁ	94

3.2 A GESTÃO DA REDE EETEPA: IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO	102
3.2.1 A Rede EETEPA e a proposta de Ensino Médio Integrado: reestruturação da educação profissional no Pará	104
3.3 O PAR E SUA RELAÇÃO COM O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO	115
3.3.1 Instrumentos de planejamento e monitoramento do Programa Brasil Profissionalizado por meio do PAR	115
3.3.2 A elaboração do PAR/Brasil Profissionalizado no Pará	122
3.3.2.1 Gestão da Educação Profissional	122
3.3.2.2 Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar	125
3.3.2.3 Práticas Pedagógicas	126
3.3.2.4 Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos	127
CAPÍTULO IV IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARÁ	130
4.1 A EXECUÇÃO DOS CONVÊNIOS DO BRASIL PROFISSIONALIZADO NO PARÁ	130
4.1.1 Convênio da dimensão da Formação	131
4.1.2 Convênios da dimensão da Infraestrutura e Recursos Pedagógicos.....	134
4.1.3 Os entraves à execução e finalização dos convênios do Brasil Profissionalizado no Pará	140
4.2 O BRASIL PROFISSIONALIZADO NO FINANCIAMENTO DA REDE ESTADUAL	142
4.2.1 Implicações do Brasil Profissionalizado nas despesas da educação profissional	143
4.2.2 Implicações do Brasil Profissionalizado na valorização da educação profissional na rede estadual de ensino paraense	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA	172
APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	174

INTRODUÇÃO

Esta dissertação se insere na discussão das políticas públicas educacionais direcionadas à formação do trabalhador, mais especificamente ao conjunto de políticas, programas e procedimentos que têm como objetivo promover a oferta da educação profissional na organização do ensino regular no país. Tais políticas, se comprometidas com os anseios da classe trabalhadora, deveriam aplicar meios adequados para assegurar o desenvolvimento do trabalhador em todas as suas dimensões: social, política, econômica e cultural, mas nem todas partem desta perspectiva.

A educação profissional é marcada como um espaço de disputa que sempre esteve presente no plano das políticas sociais e educacionais. O foco de divergência está nas perspectivas de formação diferenciadas e requeridas pelas classes sociais antagônicas, pertencentes e subordinadas à sociabilidade capitalista.

De um lado, os grandes organismos multilaterais¹ e os proprietários dos meios de produção capitalista defendem e propagam os investimentos na qualificação profissional como insumos para o crescimento econômico e a “erradicação da pobreza”. No Brasil, a classe detentora de capital, sob a influência dos Organismos Internacionais, se pauta pelo ideário neoliberal de formação, fundamentado na Teoria do Capital Humano (TCH)², estabelecendo relação direta entre o desempenho educacional e o desenvolvimento econômico.

Do lado oposto, encontram-se as forças políticas sindicais e os movimentos sociais ligados à classe trabalhadora que aspiram por reais mudanças nas bases estruturantes da sociedade, por uma organização social democrática e justa, do ponto de vista econômico e político. Com relação à educação, o que se tem construído no movimento de luta pela transformação é um projeto de formação humana ampla e integral, no sentido físico, psíquico, cultural e profissional, que não seja restrito aos aspectos formais e técnicos para o preenchimento de cargos ou empregos tidos como inferiores na divisão técnica e social do trabalho, que são estruturalmente marcados por essa dualidade.

É no palco desse conflito que as decisões políticas são tomadas e rearranjadas conforme a relação de forças entre as classes que estão no poder em cada momento histórico

¹ Banco Mundial, FMI, etc.

² De acordo com essa teoria, o crescimento da capacidade produtiva está relacionado diretamente à instrução, ao treinamento, e à educação, pois o grau de educação e de qualificação indica a quantidade de conhecimentos, habilidades e atitudes que potencializam a capacidade de trabalho e de produção, o que tem levado a um alto investimento em capital humano (FRIGOTTO, 1995)

que, com maior ou menor proporção, influenciam o desenho institucional que constitui os planos e programas destinados à educação profissional.

Dentre outras questões, decorrentes desse processo, surge a necessidade de se analisar a relação entre a formulação e a implementação de um determinado programa, considerando a concepção de educação profissional explícita e implícita; a sua relação com o mundo do trabalho, buscando compreender as relações contraditórias existentes, e os efeitos produzidos em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais das pessoas atingidas pela política.

As políticas educacionais e os programas governamentais instituídos implicam consequências tanto para o campo da gestão e do financiamento da educação como para o das práticas formativas, podendo, essas três dimensões, estarem inter-relacionadas no âmbito de um mesmo programa.

No que se refere ao financiamento da educação profissional, as implicações estão diretamente relacionadas aos recursos financeiros e técnicos disponíveis para a área a fim de garantir a oferta, a manutenção e o desenvolvimento da modalidade de ensino em questão. De forma mais abrangente, implica a discussão sobre o aporte financeiro que foi viabilizado para a implementação dos Programas, sendo necessário, caracterizar a sua estrutura e funcionamento e complexificar as análises referentes à discussão das fontes, das receitas e da aplicação de recursos, bem como avaliar os seus resultados.

É nesse contexto que situamos nossa pesquisa, buscando analisar as implicações do Programa Brasil Profissionalizado no financiamento na rede estadual de educação profissional do Pará. O Brasil Profissionalizado é um programa de assistência técnica e financeira, que foi instituído durante o segundo mandato do Governo Lula (2007-2010), visando implementar a política de educação profissional oferecida pelas redes estaduais de ensino em todo o país.

O problema de pesquisa se apresenta na seguinte indagação: quais as implicações do Programa Brasil Profissionalizado, do Governo Federal, no financiamento da rede estadual de educação profissional, considerando o objetivo explícito de implementar a política do ensino médio integrado à educação profissional, no período de 2008 a 2011, no Estado do Pará?

Lançamos como questões norteadoras dessa problemática, as seguintes perguntas:

- Qual a concepção de formação profissional que orienta as finalidades do Programa Brasil Profissionalizado?
- Como se deu o processo de financiamento do Programa Brasil Profissionalizado na rede estadual de educação profissional paraense?

- Como os recursos provenientes do Programa Brasil Profissionalizado foram aplicados na implementação da política de ensino médio integrado a educação profissional na rede estadual de ensino do Pará?

- Quais as implicações decorrentes do financiamento do Programa Brasil Profissionalizado são perceptíveis na rede estadual de educação profissional paraense?

Na perspectiva de responder aos questionamentos anunciados, apresentamos como objetivo geral analisar as implicações do Programa Brasil Profissionalizado no financiamento na rede estadual de educação profissional e na implementação da política do ensino médio integrado à educação profissional no Pará.

Nesse sentido, os objetivos específicos da pesquisa foram:

- Identificar a concepção que orienta as finalidades do Programa Brasil Profissionalizado;

- Compreender o processo de financiamento do Programa Brasil Profissionalizado no Estado do Pará;

- Investigar a aplicação dos recursos provenientes do Programa Brasil Profissionalizado na rede estadual de educação profissional do Pará;

- Analisar os efeitos produzidos na rede estadual de educação profissional e na implementação da política de integração do ensino, decorrentes do financiamento do Programa Brasil Profissionalizado.

A Relevância do estudo em questão

A educação profissional se constituiu como objeto de pesquisa desde a graduação, onde foi estabelecido o vínculo com a atividade de iniciação científica, realizada no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho e Educação (GEPT) do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Naquela oportunidade analisamos algumas referências sobre as práticas de formação no ensino profissional, publicadas em periódicos específicos desse campo de investigação.

O interesse por esta área de pesquisa perdurou durante o curso de Especialização em Políticas de Gestão e Financiamento da Educação, onde tivemos a oportunidade de nos aproximar da discussão teórica e política referente ao financiamento da educação. Dessa forma, iniciamos um estudo sobre a reforma do ensino profissional dos anos de 1990 e do

Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) que subsidiou financeiramente a implementação de tal reforma.

No desenvolvimento da pesquisa, durante o mestrado em educação, procuramos dar continuidade e aprofundamento a essa temática analisando as implicações do Programa Brasil Profissionalizado no financiamento da rede estadual de ensino paraense e, especificamente, diante da política de educação profissional integrada ao ensino médio no estado.

Portanto, esta pesquisa contribuiu com a consolidação dos estudos que vimos realizando nesse campo do conhecimento, possibilitando definir as características das políticas de educação profissional e as estratégias de financiamento utilizadas pelo Governo Federal para implementá-las no Brasil.

Esta dissertação também se configura como um trabalho de suma importância para as pesquisas realizadas pelo GEPTÉ, uma vez que organiza uma série de documentos e informações que tratam da gestão e do financiamento da educação profissional oferecida pela rede estadual de ensino do Pará. Pois, como vimos no decorrer desse estudo, o financiamento da educação profissional, enquanto objeto de pesquisa, começa a despertar interesse nas investigações.

Segundo Trein e Ciavatta (2003), nas discussões do Grupo de Trabalho – Trabalho e Educação da ANPED³, que engloba a temática da educação profissional, os estudos têm se concentrado nas questões sobre teoria e história; trabalho e educação básica; profissionalização e trabalho; trabalho e educação nos movimentos sociais; e educação do trabalhador nas relações sociais de produção. Problematizar o financiamento da educação profissional tem sido, portanto, alvo de recentes estudos em torno da rede pública federal e dos programas governamentais para a educação profissional.

As investigações sobre o financiamento da educação iniciaram no final dos anos de 1950 e vêm se consolidando desde a década de 1980 (VELLOSO, 2001). Nos anos de 1990 e nos anos 2000, a produção na área foi intensificada em função da criação do FUNDEF e, posteriormente, do FUNDEB, com o aumento do número de pesquisas em torno do fundo público, envolvendo assuntos sobre a vinculação e subvinculação de recursos, sua aplicação, caracterização das diferentes fontes, etc. (DOURADO, 2006).

De acordo com Pinto (2005), os estudos sobre o financiamento da educação têm indicado que o nível de gastos com a educação no país é baixo e que o sistema de ensino, como um todo, sofre problemas de eficiência, eficácia e equidade. Mas que, apesar do

³ Grupo de Trabalho – Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

consenso de que o sistema vigente é falho, as pesquisas revelam posicionamentos diferentes, dentre os quais se destacam: aquelas que consideram os recursos escassos e que, portanto, devem ser ampliados; aquelas que enfatizam a necessidade apenas da racionalização do uso dos recursos já em quantidade suficiente e, por fim, aquelas que destacam a necessidade conjunta de ampliação e racionalização dos recursos destinados à educação.

Grabowski (2010) observa que tanto na educação básica como no ensino superior o financiamento tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores e a produção acadêmica já é ampla, “[...] enquanto na modalidade da educação profissional há, por um lado, uma grande carência de pesquisas, e por outro, pouca transparência na aplicação dos investimentos” (p.168).

Dentre as publicações levantadas para a realização desta pesquisa, levando em consideração os diferentes posicionamentos apontados por Pinto (2005), destacamos os seguintes trabalhos: Oliveira e Gomes (2011) Grabowski (2010); Kuenzer (2010); Alves (2009); Oliveira (2009); Souza (2009); Oliveira (2008); Franzoi *et al* (2008); Gomes (2008); Moura (2007); Araujo *et al* (2007) Ferreira (2006); Castioni (2006); Moura (2005); e Sousa (2003). Esses autores fizeram uma discussão em torno da temática recente que envolve as perspectivas que têm orientado as estratégias de financiamento para a educação profissional.

Para os formuladores de políticas públicas educacionais, as pesquisas sobre o financiamento da educação são de grande importância, uma vez que a educação, como as demais políticas públicas, tem em sua estrutura de financiamento um importante instrumento que limita ou amplia as possibilidades de formulação e implementação de ações e programas estatais.

O financiamento é uma categoria central e reveladora do valor que uma determinada política ocupa no conjunto de um governo ou de uma estratégia de Estado, tornando-se imprescindível que seja analisado no seu conjunto, na totalidade dos recursos nacionais disponibilizados para as políticas educacionais (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2005).

Para Fagnani (2007), o financiamento e o gasto público fornecem tanto indicações sobre o alcance, os limites e o caráter redistributivo da política social, como refletem as relações existentes entre a política social e a política geral do governo. Nesse sentido, o autor aponta três indicadores que se constituem como referências fundamentais para conferir a veracidade do discurso político em relação aos objetivos anunciados e às prioridades expostas.

O primeiro indicador refere-se à direção dos gastos, que indica o destino dos recursos aplicados nos programas. Permite também se obter algum conhecimento acerca do tipo de

articulação que existe entre a política pública e o setor privado. O segundo indicador se refere à magnitude do gasto social, uma vez que este pode contribuir para esclarecer se os recursos previstos são compatíveis com a dimensão das carências sociais que são objeto da intervenção governamental, e pode nos revelar o compromisso/descompromisso do Estado com a oferta, manutenção e desenvolvimento da educação profissional.

Já o terceiro indicador importante na análise do financiamento é o da natureza das fontes, neste caso é importante verificar se o financiamento é proveniente de recursos fiscais, os quais têm maior valor redistributivo; de recursos autossustentados, insuficientes para atender as demandas populares; ou de recursos de contribuições sociais também insuficientes para atender as estratégias de equidade e desenvolvimento social.

Nesse sentido, o estudo do Programa de financiamento Brasil Profissionalizado nos revelou as prioridades dos Governos Federal e Estadual, na implementação da política de educação profissional e, especificamente, a importância atribuída para a ampliação da oferta da educação profissional integrada ao ensino médio.

Esta dissertação também contribui para o desenvolvimento da discussão sobre o financiamento da educação profissional que vem sendo alvo de interrogações por parte daqueles que se dedicam a compreender a educação profissional no país. A partir deste trabalho, outros estudiosos da área poderão ampliar o leque de questionamentos sobre o assunto e desencadear novas pesquisas.

Procedimentos Teórico-Methodológicos

Neste trabalho privilegiamos a abordagem da pesquisa qualitativa que visa compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto aos seus processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais. Segundo Minayo (2010), o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo e, portanto, a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela decorrentes.

A possibilidade de enumeração de fatos, por exemplo, é uma qualidade dos indivíduos e da sociedade que contém, em si, elementos de homogeneidade e regularidades. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, que qualquer pensamento e qualquer discurso político ou teórico que tente explicá-la (MINAYO, 2010, p. 42).

Entendemos que os questionamentos levantados acerca de estratégias de financiamento para implementação de uma política para escolas públicas e para um público específico, requerem uma interpretação da realidade que considere tanto os fatores visíveis como as representações sociais integrantes de uma mesma totalidade. As bases teóricas que nos ajudaram nessa perspectiva de análise estão pautadas no materialismo histórico dialético que toma os fenômenos materiais como processos e em contradição e, que explica a realidade como um modo de vida condicionada pelo modo de produção específico.

A abordagem qualitativa sob a vertente do referencial materialista dialético pretende incorporar as “verdades parciais” das outras correntes, criticando e negando suas limitações, por meio de uma boa análise que considere a existência de uma relação inseparável entre o mundo natural e o social; entre pensamento e base material; entre objeto e suas questões; entre a ação do ser humano enquanto sujeito histórico e as determinações que a condicionam (MINAYO, 2010, p. 26).

Nesse sentido, apesar da polarização existente na discussão das abordagens de pesquisa, que contrapõem estudos qualitativos e quantitativos, entendidos como antagônicos pela origem de suas construções teóricas, lançamos mão da técnica de coleta de dados quantitativos e informações qualitativas por considerarmos que não são incompatíveis, pelo contrário, estão intimamente relacionados.

Para Gamboa (2003), esse confronto entre as abordagens de pesquisa pode se constituir como um falso reducionismo técnico, “[...] já que o que está em jogo não é a utilização de técnicas de coleta e tratamento de dados e informações sejam essas quantitativas ou não. O que está em jogo são diversas concepções de ciência, diversas epistemologias e não apenas a escolha de um método ou uma técnica” (p.397).

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois em si, seu significado é restrito. Por outro lado, nas abordagens qualitativas, é preciso que o evento, o fato, se manifeste em uma grandeza suficiente para a sua detecção – ou seja, há uma quantidade associada aí (GATTI, 2006, p. 28).

Segundo Gatti (2006), não há dúvidas de que necessitamos de dados e indicadores, pois o volume populacional e a complexidade sociológica aliada às questões educacionais nos impedem de ter informações objetivas apenas por observações de entornos imediatos, sem melhores referentes construídos.

Para Minayo (2010), a dialética assume que a qualidade dos fatos e das relações sociais é sua propriedade inerente e que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes. Dessa forma, buscamos entender a lógica interna do processo em estudo e expressar as relações construídas em torno do objeto investigado, analisando como o Programa Brasil Profissionalizado foi concebido e efetivado, articulando-o aos determinantes históricos e sociais e aos embates políticos e ideológicos que permeiam a constituição do financiamento da educação profissional, bem como as possibilidades de mudança que podem gerar ou não nas escolas da rede pública que ofertam a educação profissional e as implicações desta modalidade de ensino para a formação do trabalhador.

Esta referência nos impôs o esforço de compreender as contradições da realidade educativa, da política de financiamento e dos programas de assistência técnica e financeira de implementação da educação profissional “no plano histórico, entendido como processo sob a forma da trama de relações contraditórias e conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 1994, p. 75).

Kosik (1976, p. 16) defende a idéia de que o pensamento dialético dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a “coisa em si”, e que para pesquisar esta, o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como essência da coisa e de que existe uma verdade oculta e distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente.

Consideramos que a busca por uma postura crítica na construção do conhecimento não se limita à apreensão de um conjunto de categorias e conceitos, ela também se constitui como um processo de construção e amadurecimento do caminho metodológico escolhido.

A necessidade de apreender as determinações do núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que este fenômeno não se constituiria, é o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico – contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento, caótico – ao concreto pensado ou conhecimento. Conhecimento que, por ser histórico e complexo e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo (FRIGOTTO, 1995, p.18).

Para Sanfelice (2005), apreender os aspectos e momentos contraditórios internos do objeto significa tomá-lo como totalidade e como unidade de contrários, próprios da dialética, e que, portanto, torna-se um desafio captar o conflito, o movimento e a tendência predominante da sua transformação.

Nesse sentido, buscamos perceber por qual projeto educacional e de sociedade a política implementada e suas estratégias de financiamento se orientam; a quem estão a

serviço; que tipo de transformações se quer atingir e de que forma essas implicações se expressam na realidade educacional das escolas.

Sanfelice (2005) afirma que é possível tentar apreender o conjunto das conexões internas do fenômeno com o auxílio de muitos procedimentos científicos disponíveis. Neste trabalho, para que pudéssemos obter os dados necessários à elaboração e execução da investigação, fizemos a revisão bibliográfica sobre a temática, utilizamos a pesquisa documental e realizamos entrevistas semiestruturadas, em caráter complementar à coleta de dados.

Para Gonçalves (2005), a revisão bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente de livros e artigos científicos, etc. que consiste em conhecer as diferentes contribuições científicas existentes sobre o assunto em questão.

A revisão bibliográfica constituiu o primeiro esforço do resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a temática, buscando identificar as diferentes perspectivas de análise acerca da trajetória de financiamento para a educação profissional e sobre a atual política de fundos e os programas estratégicos de financiamento para a área.

Utilizamos a pesquisa documental que, de acordo com Gonçalves (2005), engloba a análise de documentos a partir de observação, leitura, reflexão e crítica. Para a autora, documento é todo material escrito ou não, que serve de prova, constituído no momento que o fato ou fenômeno ocorreu, ou depois, ampliando, assim, muito mais seu campo de atuação.

Para ter acesso as informações referentes à criação e implementação do Programa Brasil Profissionalizado, bem como da implementação da política de ensino médio integrado no estado do Pará por meio deste financiamento, realizamos o levantamento documental conforme demonstramos no quadro 1.

Documentos	Origem/ano	Assunto
Decreto Nº 6.302 de 12/12/2007	Decreto Presidencial	Instituiu o Programa Brasil Profissionalizado
Resolução/FNDE/CD Nº 062 de 12/12/2007	MEC	Estabeleceu as diretrizes para a assistência financeira no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado
Resolução/FNDE/CD Nº 09 de 29/02/2008	MEC	Altera os artigos 1º, 2º, § 3º, 5º, Inciso III e 8, § 2º da Resolução Nº 09/2007.
Gestão OS-ETPP	GEPTE/UFPA	Contrato de Gestão entre o Governo do Estado e a OS-ETPP; Primeiro Termo Aditivo; Segundo Termo Aditivo.
Relatório da AGE	GEPTE/UFPA	Relatório de Fiscalização das ações da OS-ETPP nas escolas de educação profissional
Brasil Profissionalizado (SIMEC/MEC 2008)	SEDUC/PA	Programa de Implantação do Ensino Médio Integrado no Estado do Pará
Portaria 042/2008	SAEN/SEDUC/PA	Cria a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará – EETEPA

Brasil Profissionalizado (2008)	COEP/SEDUC	Roteiro para a elaboração do PPP
Brasil Profissionalizado (2008)	COEP/SEDUC	Modelo de Relatório do PPP exigido de cada escola da EETEPA
Brasil Profissionalizado (2008)	COEP/SEDUC	Relatório explicativo dos convênios – especificações das demandas e ofertas dos convênios N° 658472/2008; N° 750003/2008; N° 658346/2009; N° 750010.
Brasil Profissionalizado PTA/PA (2008)	SEDUC/PA	Abrangência do Projeto; Formação de professores e de profissionais de serviço e apoio; Infraestrutura e recursos pedagógicos
Nota Técnica (2008)	COEP/DEMP/ SEDUC/PA	Informações sobre os encaminhamentos dos seminários referentes ao Programa Brasil Profissionalizado
I Seminário – Rede EETEPA (2008)	DEMP/SAEN/ SEDUC/PA	A Gestão da Educação Profissional – Desafio da construção do Ensino Médio Integrado no Estado do Pará – Diretrizes para um programa de ação
II Seminário – Rede EETEPA (2008)	DEMP/SAEN/ SEDUC/PA	Diretrizes para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada para a Rede de Escolas Tecnológicas do Estado do Pará
Rede EETEPA (2008)	COEP/DEMP/ SEDUC/PA	Planejamento Geral Financeiro da COEP
Rede EETEPA (2009)	COEP/DEMP/ SEDUC/PA	Planejamento da COEP – Previsão de ações e orçamentos
Rede EETEPA (2009)	COEP/DEMP/ SEDUC	Informações gerais da Rede EETEPA
Nota Técnica (2009)	COEP/DEMP/ SEDUC/PA	Informações sobre os encaminhamentos referentes ao Programa Brasil Profissionalizado (reformas e construções)
Brasil Profissionalizado (2010)	COEP/SEDUC/ PA	Relatório – Monitoramento do Programa Brasil Profissionalizado no Pará
Brasil Profissionalizado PTA/PA (2011)	COEP/SEDUC/ PA	Abrangência do Projeto; Realizar Seminários Estaduais de EMI; Adquirir mobiliário e equipamento para o Centro de Formação de Professores; Adquirir mobiliário e equipamento para as escolas; Reformulação dos PPPs.
Brasil Profissionalizado (2011)	COEP/DEMP/ SEDUC/PA	Projeto Oficina Pedagógicas: “Dialogando e construindo eixos norteadores para a Rede EETEPA”
Brasil Profissionalizado PTA/PA (2011)	COEP/DEMP/ SEDUC/PA	Revisão do Projeto Político Pedagógico das escolas da Rede EETEPA
Brasil Profissionalizado (2011)	SEDUC/PA ⁴	Descrição financeira dos Convênios: convênio N° 750003/2008; convênio N° 658346/2009; convênio N° 658472/2009
Brasil Profissionalizado (2011)	COEP/SEDUC/ PA	Relatório de Monitoramento do Brasil Profissionalizado no Pará
Relatório COEP (2011)	COEP/SEDUC/ PA	Relatório referente às ações desenvolvidas pela COEP (descrição do andamento dos convênios)
Rede EETEPA (2011)	COEP/SEDUC/ PA	Dados sobre a Educação Profissional no Pará, organizados pela COEP

Quadro 1 Levantamento documental da pesquisa

Fonte: Elaborado a partir da coleta de dados documentais

Os documentos referentes ao MEC, como o decreto e as resoluções foram coletados por meio da internet e nos ajudaram a entender os aspectos legais acerca do Programa Brasil Profissionalizado, seus objetivos declarados, a natureza do seu financiamento, os critérios de participação, as atribuições e responsabilidades de cada órgão envolvido no Programa, entre outras.

⁴ Gerência de Planejamento Orçamentário/ Coord. de Recursos Financeiros/SEDUC

Os documentos relacionados ao período da gestão da educação profissional pela OS-ETPP, coletados no acervo interno do GEPTE, nos auxiliaram na compreensão de como se caracterizava o financiamento da educação profissional oferecida pela rede estadual de ensino no Pará no período de 1998 a 2006, que também contou com recursos financeiros de outro Programa do Governo Federal no período anterior a implementação do Programa Brasil Profissionalizado no estado.

Os documentos coletados na SEDUC/PA foram fundamentais para apreensão da materialização das ações do Programa Brasil Profissionalizado implementadas por meio da COEP a partir do ano de 2008. Esses documentos nos revelaram como se deu a articulação de cooperação técnica e financeira entre Governo Federal e Governo do Estado por meio dos convênios firmados no âmbito do Programa; mostraram o processo de planejamento e constituição da Rede EETEPA; apresentaram planos de trabalho e relatórios em que constavam dados de orçamentos, aplicação dos recursos provenientes do Programa e ações previstas, em andamento ou realizadas, entre outros.

Utilizamos também nesta pesquisa dados quantitativos de fontes primárias e secundárias no que se refere a informações financeiras e estatísticas educacionais do estado do Pará. Estes dados foram coletados, por meio da internet, junto à Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças (SEPOF), ao Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE), ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação (INEP – Censo Escolar), à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

As informações coletadas no *site* da SEPOF se referem aos dados de despesas com o ensino profissional contidas nos Balaços do Governo do Estado no período de 2004 a 2009, e os dados do SIOPE se referem às despesas com o ensino profissional contidas nos Relatórios Estaduais no período de 2007 a 2011. Esses dados nos possibilitaram analisar a situação dos gastos realizados pela SEDUC na rede estadual de educação profissional antes e depois da implementação do Programa Brasil Profissionalizado no Pará.

Para a realização da análise de dados financeiros, que se referem ao período de programas e ações de governos até o ano de 2007, os mesmo foram corrigidos em relação à inflação, aplicando-se como deflator o INPC (Índice Nacional de Preços ao Consumidor) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pois este deflator é o índice de correção utilizado na complementação da União do FUNDEB, conforme determinado pela Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006.

O índice utilizado ano a ano foi calculado por meio do instrumento on line denominado “Calculadora do cidadão” disponível no site do Banco Central. Os índices de correção utilizados são apresentados no quadro 2.

ANO	ÍNDICE	ANO	ÍNDICE	ANO	ÍNDICE
1998	2,2604572	2002	1,6128171	2006	1,2488407
1999	2,0913538	2003	1,4303682	2007	1,1917419
2000	1,9828722	2004	1,3519997	-	-
2001	1,8152294	2005	1,2811684	-	-

Quadro 2 Índices de correção do INPC/IBGE de dezembro de cada ano a dezembro de 2010

Fonte: Calculadora do Cidadão (disponível em

<https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADA0/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores>)

O deflacionamento dos dados financeiros por meio desses índices permitiu a comparação dos dados em valores reais, já que buscamos analisar dados do balanço do estado do Pará, dos gastos despendidos com o Contrato de Gestão da OS-ETPP, recursos dos programas federais investidos na educação profissional da rede estadual de ensino por meio de convênios, visando identificar as implicações do Programa Brasil Profissionalizado na quantidade de recursos destinados à educação profissional no estado do Pará.

A coleta de dados foi complementada com realização de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram aplicadas aos sujeitos ligados a gestão do Programa Brasil Profissionalizado tanto na esfera federal como na estadual, por isso também denominamos os entrevistados pela letra G seguida da numeração correspondente a sequencia de realização das entrevistas a fim de preservar o anonimato dos informantes. No quadro 3 apresentamos a quantidade de sujeitos entrevistados e a forma como são identificados no texto.

Número de entrevistados	Sujeitos	Cargo/função
Entrevistada 1	G1	Coordenadora educação profissional/ COEP/SEDUC de 2008 a 2009
Entrevistada 2	G2	Coordenadora educação profissional/ COEP/SEDUC de 2011 aos dias atuais.
Entrevistada 3	G3	Consultora MEC/FNDE desde 2008 aos dias atuais
Entrevistado 4	G4	Consultor MEC/FNDE desde 2008 aos dias atuais

Quadro 3 Sujeitos entrevistados na pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, buscamos informações junto à gestão do Programa Brasil Profissionalizado na SETEC/MEC, tendo sido entrevistados dois consultores do MEC/FNDE, membros da equipe da Coordenação de Fortalecimento dos Sistemas Públicos de Educação

Profissional da Diretoria de Integração das Redes de Educação Profissional e Tecnológica, responsável pelo referido Programa.

Junto à SEDUC/PA entrevistamos dois representantes da Coordenação de Educação Profissional (COEP/SEDUC), tendo em vista que no período de 2008 a 2011 essa coordenação teve 4 coordenadores. Desse modo, optamos por entrevistar a primeira coordenadora, que esteve à frente da gestão desde o início da implementação do Programa em 2008 até o ano de 2009, e a segunda entrevistada foi a atual coordenadora que responde pela gestão da educação profissional desde o início de 2011.

A realização das entrevistas contribuiu para esclarecer algumas informações ou dúvidas em relação aos documentos analisados. Serviu também para entendermos, a partir da fala dos gestores da educação profissional, de que forma a política do Governo Federal foi efetivada no estado do Pará por meio do Programa Brasil Profissionalizado e quais foram as implicações disso no financiamento da rede estadual de ensino.

Ao todo realizamos 4 entrevistas, cuja abordagem esteve centrada nos seguintes aspectos acerca do Programa Brasil Profissionalizado: 1) Concepção e planejamento do; 2) O processo de financiamento; 3) Aplicação do recursos/execução dos convênios; e 4) Implicações do financiamento na educação profissional.

Buscamos informações acerca do planejamento, desenvolvimento e execução financeira do Programa Brasil Profissionalizado, bem como do processo de desenvolvimento da política de ensino médio integrado à educação profissional na Rede de Escolas Estaduais de Educação Tecnológica do Pará (EETEPA).

A Rede EETEPA foi criada pela Portaria nº 042/2008 da Secretaria Adjunta de Ensino/Secretaria de Estado de Educação do Pará após o distrato da Organização Social Escolas de Trabalho e Produção do Pará (OSETPP), a qual cabia a gestão de 11 escolas de Educação Profissional pertencentes ao Estado. Atualmente a rede conta com 14 escolas, ofertando cursos nas formas integrada, concomitante e subsequente.

Visamos identificar que ações concretas de financiamento as escolas receberam com relação à reforma ou ampliação física, equipamentos novos, materiais de consumo, etc., tentando relacionar aos aspectos pedagógicos e formativos para uma possível mudança no quadro da educação profissional ofertada pela rede estadual de ensino, sob a perspectiva da integração.

A partir da coleta de todas as informações disponíveis e possíveis, e articulando sistematização e categorização das mesmas, a análise dos dados representou o esforço de

estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada, buscando entrar no mérito das condições sociais, econômicas políticas e culturais em que ocorrem os fenômenos.

Os dados obtidos por meio das entrevistas se constituíram em uma fonte de informação a mais que, junto com os dados documentais, nos forneceram elementos para desvelar os avanços e continuidades das políticas de educação profissional, dos programas de financiamento e das opções do Governo do Estado do Pará para o ensino profissional. Também ajudaram a organizar documentos e sistematizar informações acerca da educação profissional na rede estadual e do funcionamento da Rede EETEPAs nesses anos iniciais.

Nesse momento de análise, buscamos superar a percepção imediata, as primeiras impressões, estabelecendo relações entre a parte e a totalidade, tentando-se, ao final do processo de investigação, compreender as múltiplas determinações que explicitam a problemática investigada.

É nesse sentido que também buscamos aproximar nossa compreensão de análise do Programa de financiamento do Governo Federal para as escolas públicas estaduais de ensino profissional, desvendando as contradições do percurso histórico das políticas implementadas, a partir de uma reflexão crítica.

Estrutura da Dissertação

Organizamos esta dissertação em quatro capítulos, subdivididos em tópicos específicos que se relacionam. No Capítulo I trazemos a discussão sobre as transformações econômicas advindas das crises do Estado capitalista, enquanto estratégias de superação e reprodução do próprio capital. As crises expressam as contradições inerentes das relações capitalistas, mas é nesse processo que as formas de dominação política e econômica se refazem. Abordamos as implicações das crises capitalistas na reforma do Estado: liberal, interventor e neoliberal, e nas políticas públicas sociais e educacionais no Brasil. Em seguida, discutimos a influência dos Organismos Internacionais, orientados pela lógica neoliberal, na política e no financiamento da educação.

No Capítulo II enfatizamos alguns aspectos teóricos da concepção de educação profissional brasileira e de sua trajetória na constituição do texto legal da educação, tentando caracterizar o financiamento desta modalidade de ensino no país. Apresentamos a configuração das políticas públicas para a educação profissional e alguns apontamentos sobre

as estratégias de seu financiamento implementadas por meio dos programas governamentais, especificamente, nos mandatos dos governos Fernando Henrique Cardoso – FHC (1994-2002) e Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Por meio da revisão bibliográfica realizamos um levantamento de trabalhos acadêmicos que abordaram o financiamento da educação profissional como tema de pesquisa, dentre eles encontram-se teses de doutorado, dissertações de mestrado e artigos publicados em revistas e anais de eventos científicos. É importante ressaltar que esse levantamento não foi realizado de forma exaustiva, e, portanto, não podemos esgotar e nem fazer conclusões sobre a temática tão somente a partir dessas referências, mas para este momento utilizamos como aporte teórico os resultados que os estudos nos revelaram sobre o tema pesquisado.

Os textos foram escolhidos a partir da proximidade com o tema em estudo, embora alguns tratem especificamente da educação profissional, outros abordam a educação básica, com ênfase para o financiamento do ensino médio, nível de ensino ao qual a educação profissional técnica está atrelada. Há ainda, estudos que se referem a análises de políticas e programas governamentais direcionados à formação profissional, e, portanto, tratam de questões como a oferta de cursos, sua expansão e manutenção, o que fornece elementos para a discussão do financiamento, mesmo que tangencialmente.

Essas pesquisas foram utilizadas como referências na tentativa de nos revelar, parcialmente, o quadro em que se encontra o financiamento da educação profissional, como tem se estruturado na organização do ensino brasileiro e os campos políticos e econômicos que estão em jogo na disputa pelo fundo público. Essas referências nos ajudaram a perceber o processo de financiamento vivenciado pela rede estadual de educação profissional no Pará.

Nesse capítulo também discorremos sobre o Programa Brasil Profissionalizado, caracterizando a concepção anunciada e as dimensões legais que respaldam a sua implementação; o estabelecimento de acordos de assistência técnica e financeira por meio de convênios entre o Governo Federal e os Estados; e os critérios para concessão de financiamento.

No Capítulo III abordamos o processo de financiamento realizado na rede estadual de educação profissional a partir do governo de Simão Jatene (2003-2006), do PSDB, para compreendermos as estratégias de financiamento público dessa modalidade de ensino gerida, até então, por uma organização social de direito privado. Em seguida, analisamos como se deu o processo de retomada da gestão da educação profissional para Secretaria de Educação do Estado, com o fim do contrato de gestão com a OS-ETPP.

Consideramos as concepções e orientações assumidas para a educação profissional, a partir da mudança de governo em 2007, bem como a reestruturação da organização dessa modalidade de ensino no Pará. No contexto de retomada do ensino por parte do poder público, analisamos como se deu o processo de planejamento de reestruturação da educação profissional, possibilitado pelo acordo firmado entre Governo Federal e o Estado do Pará no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado,

No Capítulo IV tratamos das implicações do Programa Brasil Profissionalizado no Estado do Pará, por meio das ações de financiamento materializadas com a implementação dos convênios celebrados entre a SEDUC/PA e o MEC/FNDE. Analisamos as ações previstas e a execução financeira realizadas, assim como os entreves à finalização dos convênios firmados.

Nesse capítulo também apresentamos, com dados estatísticos e financeiros, alguns aspectos dos efeitos produzidos pela implementação do Programa na rede estadual de educação profissional, verificados nos recursos disponibilizados do Governo Federal ao Governo do Estado, nas despesas do governo estadual com o ensino profissional e nas taxas de expansão de instituições, oferta de vagas e matrículas na educação profissional paraense, destacando as implicações para a efetivação da oferta do ensino médio integrado à educação Profissional.

Os resultados da pesquisa nos revelaram que as estratégias de financiamento das políticas de educação profissional são realizadas por meio de programas de governos que se efetivam de forma fragmentada e desarticulada em vários Ministérios do Governo Federal, destacando-se a falta de organização em torno dos recursos disponibilizados e a pouca coordenação entre projetos e ações destinados à formação profissional.

A partir do estudo realizado sobre o financiamento da educação profissional, percebemos fragilidades na constituição de programas de financiamento e que podem revelar os limites do Programa Brasil Profissionalizado por se trata de mais um Programa e não de uma política de financiamento.

Os dados revelaram que a implementação do Programa no estado trouxe importantes contribuições para a consolidação da rede estadual de educação profissional, verificadas na elaboração de um planejamento da gestão da educação profissional, na expansão da rede estadual, no crescimento da oferta de vagas e cursos e na elevação das matrículas, sobretudo, no ensino médio integrado.

Contudo, a formação de professores e a manutenção das escolas é responsabilidade do Estado e, portanto, se inscreve na pauta dessa discussão, a luta pela garantia de fontes de financiamento para a continuidade das políticas de educação profissional no setor público que garantam uma oferta de ensino com qualidade.

CAPÍTULO I A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

Neste capítulo analisamos as implicações da reforma do Estado capitalista nas políticas públicas sociais e a influência dos Organismos Internacionais na legislação brasileira e na política de financiamento da educação e os seus desdobramentos para a educação profissional.

A compreensão sobre o financiamento da educação implica, entre outros, apreender os limites e possibilidades dessa discussão no âmbito da relação entre Estado e sociedade, que interfere na estruturação das políticas, da gestão e do financiamento. Dessa forma, se coloca a necessidade de entender o papel do Estado na proposição e materialização das políticas educacionais, bem como na análise de atores públicos, privados e públicos não estatais⁵ (DOURADO 2006).

A complexidade da temática, que concerne à política de financiamento da educação e às estratégias do Estado brasileiro em financiar a educação profissional, envolve, ainda, a caracterização do Estado e sua articulação com as esferas públicas e privadas. Para tanto, é preciso considerar a estruturação do sistema educacional, o aparato legal e o regime de colaboração entre os entes federados, bem como as várias ações e proposições no sentido de privatização da educação pública.

Desse modo, estruturamos este capítulo em três tópicos. O primeiro se detém à análise das transformações econômicas ocorridas nos países desenvolvidos, ocasionadas pelas crises cíclicas do capitalismo, a partir do século XX, que provocaram alterações substanciais na constituição política dos Estados Nacionais. Repercutindo em reformas estruturais no plano político-econômico-educacional emergindo na concepção de Estado Neoliberal.

No segundo tópico, discutimos a inserção do Brasil na “onda” neoliberal que incentivou a reforma do Estado brasileiro na década de 1990. A lógica orientadora da reforma impulsionou o desenvolvimento de políticas sociais de focalização e descentralização dos serviços públicos, dos quais decorreram as reformas educacionais, influenciadas pela visão economicista de educação por parte das instituições internacionais.

No terceiro tópico, apresentamos os efeitos dessa reforma e das orientações educacionais, advindas das instituições financeiras multilaterais, na configuração jurídico-

⁵ Com o público não estatal a propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a ser pública de direito privado. Verificam-se dois movimentos que concretizam a passagem da execução das políticas sociais para o público não estatal: ou por meio do público que passa a ser de direito privado ou o estado faz parcerias com instituições do Terceiro Setor para a execução das políticas sociais (PERONI, 2008).

legal que respaldou a constituição da política de financiamento da educação brasileira, abordando a condição tangencial do ensino médio e da educação profissional nessa política.

Buscamos, neste capítulo, entender as transformações nos modelos de produção e desenvolvimento do Estado para a composição das políticas públicas implementadas no atual contexto. A reflexão sobre o papel do Estado capitalista na condução das políticas e programas educacionais nos ajuda a compreender a repercussão disto no financiamento da educação brasileira, e na especificidade da educação profissional paraense.

1.1 TRANSFORMAÇÕES NA ECONOMIA CAPITALISTA E A REFORMA DO ESTADO

No século XX, os países capitalistas vivenciaram períodos de grandes transformações econômicas, que foram caracterizados por crises da reprodução do capital. A discussão sobre a função e a redefinição do papel do Estado remete ao problema dessas crises cíclicas da relação capitalista, inevitáveis por causa das contradições inerentes a essa relação.

O caráter contraditório do capitalismo, que o leva a crises periódicas e a ciclos abruptos e violentos, como o demonstra Marx ao analisar a natureza do capitalismo e a sociedade capitalista nascente, não advém de algo externo, mas deriva da dominação do capital e exploração do trabalho (FRIGOTTO, 1995, p.64).

Portanto, a contradição do capitalismo explicita-se pela sua própria virtude de potencializar as forças produtivas e por sua impossibilidade de romper com as relações sociais de exclusão e socializar o resultado do trabalho humano para satisfazer necessidades sociais coletivas. A superacumulação é produzida pelo capitalismo quando se tem uma capacidade produtiva ociosa, um excesso de mercadorias e de estoques, um excedente de capital privado e grande desemprego (MARX & ENGELS, 1848).

O movimento de crises implicou a reestruturação do sistema produtivo, portanto, de suas formas econômicas e políticas e, sobretudo, de dominação ideológica. Nesse sentido, a crise estrutural do capital afeta todas as instituições do Estado e, junto com ela, vem a crise política. Assim, “[...] se o Estado se renova permanentemente na reorganização das relações sociais, é no momento das crises que essa reorganização se faz mais profunda e a inovação é mais radical” (FIORI, 2003, p. 110).

O primeiro momento desse ciclo se deu no início do século XX com a expansão do processo industrial, em que o modelo de desenvolvimento econômico dos países capitalistas,

de Estado liberal⁶, passou a ser o sistema de produção e consumo em massa, baseado na teoria Taylorista, que foi intensificado com a inserção da concepção fordista de produção⁷, o que possibilitou uma nova política de controle do trabalho.

O modelo de Estado modesto que acompanhou esse período começa a decair após a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa, ruindo definitivamente na década de 30 do século passado. Isso porque o mercado livre e a inexistência de uma política social levaram as economias capitalistas à insuficiência de demanda agregada, ensejando uma crise generalizada que abriu espaço para a emergência do Estado Intervencionista (JUCÁ, 2008, p. 01).

A crise ensejada foi uma crise de superprodução, pois o sistema econômico não conseguiu comercializar as mercadorias produzidas por insuficiência de demanda, gerando desemprego em massa e a queda brutal das taxas de acumulação, em 1929 e, conseqüentemente, a diminuição da reprodução da força de trabalho (FRIGOTTO, 1995).

Com base na obra de Keynes⁸, alguns governos do mundo ocidental começaram a defender a ideia de uma nova visão de Estado, que reconhecesse seu papel complementar nos âmbitos econômico e em algumas medidas de proteção social, garantindo a restauração do crescimento econômico e a manutenção da ordem capitalista. Portanto, para a “superação da crise”, assumiram a tendência de um Estado forte, regulando o emprego e o consumo, constituindo-se em grande investidor, comprador e empregador, descompromissado com a crença no livre mercado e fundamentado sob as bases da gestão macroeconômica keynesiana⁹ (GURGEL, 2003).

Entretanto, as políticas desse Estado intervencionista não tiveram a capacidade de estancar um modelo de desenvolvimento social – a gestão Keynesiana – fundado sobre a concentração crescente de capital e exclusão social – o modelo de produção fordista. A partir de então, se iniciou uma nova fase cíclica de problemas que vão caracterizar a atual crise estrutural do capitalismo.

⁶ Estado periférico em relação à dinâmica social e o mercado livre, sem sofrer interferências.

⁷ Henry Ford aprofundou a padronização e a especialização da produção por meio da concepção da linha de montagem mecanizada (GURGEL, 2003, p.102).

⁸ J. Maynard Keynes é considerado o principal defensor do intervencionismo estatal no capitalismo para evitar ou minimizar os efeitos das crises cíclicas. O Estado, por meio dos seus gastos, ampliaria a demanda efetiva, impulsionando o crescimento das atividades econômicas evitando as citadas crises (RAMOS, 2003, p. 55).

⁹ A abordagem keynesiana defendeu a criação de um Estado do Bem-Estar Social, gestor de políticas de investimento, devendo intervir na esfera econômica para garantir a retomada das taxas de lucros. O Estado deveria atuar na implantação de políticas públicas na área social (educação, saúde, previdência social, habitação, etc.), cujo objetivo aparente seria garantir o suprimento das necessidades básicas da população.

Na análise de Oliveira (1999), o que entrou em crise foi o padrão de financiamento público do Estado assistencial, ou seja, a crescente incapacidade de o fundo público¹⁰ financiar a acumulação privada e manter as políticas sociais de reprodução da força de trabalho no processo de internacionalização produtiva e financeira do capital.

A regulação keynesiana funcionou enquanto a reprodução do capital, os aumentos de produtividade, a elevação do salário real, se circunscreveram aos limites – relativos, por certo – da territorialidade nacional dos processos de interação daqueles componentes da renda e do produto. [...] Ultrapassados certos limites, a internacionalização produtiva e financeira dissolveu relativamente a circularidade nacional dos processos de retroalimentação. [...] Em outras palavras, a circularidade anterior pressupunha ganhos fiscais correspondentes ao investimento e à renda que o fundo público articulava e financiava; a crescente internacionalização retirou parte dos ganhos fiscais, mas deixou aos fundos públicos nacionais a tarefa de continuar articulando e financiando a reprodução de capital e a força de trabalho (OLIVEIRA, 1999, p. 91).

Segundo autor (*op. cit.*), o padrão de acumulação capitalista sustentado pela esfera pública, baseado na disputa pelo financiamento da reprodução do capital privado e da produção de bens e serviços social públicos, levou à crise fiscal do Estado, ocasionada pela deteriorização das receitas fiscais e parafiscais (previdência social).

No âmbito do caráter contraditório dessa relação, a ação do Estado intervencionista permitiu ao capital uma forte reprodução ampliada e investimento pesado no avanço tecnológico, que culminou numa revolução da base técnica do processo produtivo, que se deu sob relações de exclusão social, ao contrário de liberar tempo livre, produziu tempo de tensão, sofrimento, preocupação e flagelo do desemprego estrutural e subemprego (FRIGOTTO, 1995).

Entretanto, o capital investido na produção mecanizada ou automação dos processos de produção também expressa contradições¹¹, podendo haver risco de queda nas taxas de lucro e instabilidade nos mercados, acompanhada da possibilidade de crise. No início dos anos de 1970 começa a manifestar-se uma crise do endividamento público, nos países desenvolvidos, com a abertura do sistema financeiro para a economia internacional no

¹⁰ O fundo público são os recursos oriundos do pagamento obrigatório pela população de impostos, contribuições e taxas estabelecidos em leis. Esses recursos servem para financiar a burocracia do Estado e podem ser destinados a duas vertentes: a social e a econômica (OLIVEIRA, 1988).

¹¹ Segundo Brunhoff *apud* Ribeiro (2000), “[...] se o aumento da produtividade dos trabalhadores passa pela mecanização ou a automação dos processos de produção, a despesa em capital fixo [...] aumenta em relação à que se efetiva com os salários. [...] A melhora da produtividade pode levar à redução dos custos salariais, pelo ‘enxugamento dos efetivos’. Entretanto, o aumento das despesas em capital fixo pode fazer baixar a taxa de lucro [...]”.

momento em que ocorria um amplo movimento de desregulamentação monetária e financeira, gerando altas taxas de inflação e baixas taxas de crescimento econômico (RIBEIRO, 2000).

O intenso processo de internacionalização dos mercados, dos sistemas produtivos e da tendência à unificação monetária e financeira que o acompanharam, levou a uma perda considerável da autonomia dos Estados Nacionais, reduzindo o espaço e a eficácia de suas políticas econômicas e demonstrando a precarização de suas políticas sociais (SOARES, 2000, p. 12).

A crise iniciada nos anos 70 teve, portanto, sua origem nas estratégias de superação da crise dos anos de 1930, ou seja, na incapacidade do modelo keynesiano-fordista responder aos problemas econômicos inerentes ao próprio regime de acumulação capitalista e, mesmo com a expansão do tamanho do Estado não impediu o aumento do processo de exclusão social.

Foi no contexto dessa crise que o ideário neoliberal se fortaleceu como reação teórica e política contra o Estado intervencionista¹², mas favorável à manutenção de um Estado forte capaz de quebrar a organização sindical e controlar as finanças públicas, porém fraco em relação aos gastos sociais e às intervenções econômicas (ANDERSON, 1995).

A concepção do Estado neoliberal implicava tanto a redução do tamanho do Estado e a perda total dos direitos sociais e trabalhistas conquistados pela sociedade, como a proposta de um conjunto de medidas econômicas e programas políticos, tendo a privatização como elemento central para o fortalecimento do mercado.

O cenário emergente é marcado pela reestruturação do paradigma produtivo, baseado no modelo japonês¹³, com a proposta de flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, portanto, contrário à rigidez do modelo fordista. Esse novo modelo contribuiu para uma nova fase econômica, denominada de acumulação flexível, que impôs uma reforma do Estado, passando este de interventor a gestor, transferindo funções específicas do setor de serviços públicos para o mercado.

O Estado neoliberal demandou novas alterações no modelo político e econômico e para tal concebeu um movimento geral de reformas para se “ajustar” as mudanças e “superar” a crise. Sob essa nova perspectiva, o Estado reduziu seu papel de executor ou prestador direto

¹² Para os defensores do neoliberalismo a responsabilidade pela crise estava na ação do Estado intervencionista, por ter cedido às pressões sociais e dos sindicatos, aumentando irresponsavelmente seus gastos e gerando o aumento da inflação (ANDERSON, 1999).

¹³ O modelo japonês, conhecido como toyotismo, penetra na organização das empresas, mudando a composição entre capital constante (máquinas e equipamentos) e capital variável (força de trabalho). São introduzidos processos de trabalho que reduzem o número de cargos da hierarquia de mando, desencadeando um novo envolvimento profissional e afetivo do trabalhador com a produção (RAMOS, 2003, p. 105).

de serviços para assumir o caráter de regulador, indutor e mobilizador dos agentes econômicos e sociais, cuja função primordial seria promover a coordenação estratégica do desenvolvimento, da integração regional e da inserção no mercado internacional.

Com o “nobre” objetivo de evitar a precarização dos serviços públicos e uma maior exclusão social, uma das alternativas criadas foi o estabelecimento de parcerias entre o setor público e o privado, conduzindo ao crescimento do setor público não estatal. Na dimensão administrativa do Estado, a estratégia se respaldou no princípio da gestão descentralizada, privatização e desregulamentação da esfera pública, voltada para o controle dos resultados.

Essa reorientação política assume uma convergência forçada nas medidas recomendadas pelas organismos multilaterais ¹⁴ que ganharam um caráter de aparelhos de Estados supranacionais, papel estratégico na consolidação no modelo de acumulação flexível.

Depois da Segunda Guerra Mundial, o Banco Mundial e o FMI foram criados para financiar os Estados na reconstrução da base produtiva dos países destruídos pela guerra e garantir a estabilidade monetária no sistema cambial. “[...] Tais instituições passaram a operar de forma articulada no contexto da globalização econômica internacional para o aprofundamento e a implementação de políticas que favoreceram a reprodução do capital global” (HADDAD, 2008, p. 7).

Nos anos 60 e 70, com a intensificação dos processos de internacionalização da economia, a força do crescimento econômico foi passado das mãos dos Estados para as empresas, sobretudo transnacionais. Entretanto, os Estados continuaram financiando o setor privado¹⁵ e os investimentos sociais, de caráter compensatório¹⁶. Nesse período, o BIRD concedeu financiamento aos Estados e empresas privadas e serviu como instrumento político das economias de mercado contra tendências estatizantes (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2009).

Nos anos 80, o papel dessas instituições internacionais se redefiniu, passando a atuar como credor inflexível e influenciando no ajustamento dos países devedores, impondo-lhes a prioridade de pagamento da dívida externa. Atualmente o FMI é o pilar do sistema financeiro internacional, atuando em conjunto com o BIRD, o BID e outras instituições congêneres. “[...] O FMI é o grande moldador das políticas econômicas, enquanto as outras organizações se

¹⁴ Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Fundo Monetário Internacional (FMI); Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização Mundial do Comércio (OMC); Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outras.

¹⁵ De forma direta, pela via de subsídios e incentivos, ou indiretamente, por contratos ou concessões de serviço público.

¹⁶ Esses investimentos sociais estavam orientados para problemas sociais gerados pelo sistema de mercado ou para as necessidades que o mercado se mostrava incapaz de resolver

encarregam de pautar outras políticas públicas, de forma complementar e coerente” (HADDAD, 2008, p. 8).

A partir disso, os princípios que orientavam a condução das políticas sociais sofreram alterações, perdendo a dimensão de direitos sociais. O problema da pobreza foi tomado como central na questão social, dando um caráter compensatório e focalizado às políticas, implementadas à margem da ideia de proteção social, com o objetivo de reduzir os efeitos antagônicos do ajuste estrutural. Nesse sentido, o Estado atuaria pela via da gestão estratégica da pobreza, com o deslocamento da dimensão da redistribuição da riqueza para o tratamento compensatório dos seus efeitos, por meio de controle parcial e mitigador da miséria (ARAÚJO, 2007).

Como condição necessária a realização de empréstimos financeiros aos países em desenvolvimento, os organismos multilaterais impuseram a implantação do projeto neoliberal internamente a esses países. Em contrapartida ao recebimento do apoio técnico-financeiro dessas agências, os governos ficaram comprometidos com execução das propostas e programas políticos para a área social e, principalmente, para a centralidade do setor educacional, a partir da concepção da Teoria do Capital Humano (TCH)¹⁷ que atribui à educação um papel relevante no incremento da produtividade, no crescimento econômico e na superação da pobreza.

É fundamental esclarecer que essa centralidade não se caracteriza pelo seu grau de importância no rol das políticas públicas, mas, antes, pela preocupação no sentido do gerenciamento e da normatização, tendo como objetivo a instrumentalização da educação para os interesses do capital. Isso tem ocorrido com a última etapa da Educação Básica e Educação Superior, que têm sofrido as maiores reformas (SILVA, 2009).

É nesse aspecto que a reforma do Estado, oriunda da crise cíclica do capitalismo, atinge o financiamento da educação brasileira e a educação profissional técnica, por meio de um pacote de reformas educacionais, de caráter descentralizador e focalizado, e com a intervenção direta das agências multilaterais na formulação da política interna e na legislação educacional.

¹⁷ De acordo com essa teoria, o crescimento da capacidade produtiva está relacionado diretamente à instrução, ao treinamento, e à educação, pois o grau de educação e de qualificação indica a quantidade de conhecimentos, habilidades e atitudes que potencializam a capacidade de trabalho e de produção, o que tem levado a um alto investimento em capital humano (FRIGOTTO, 1995).

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO BRASILEIRO

No Brasil, os ajustes estruturais da reforma neoliberal chegaram de forma tardia na década de 1990. Neste período, o Estado brasileiro se encontrava econômica e politicamente fragilizado diante da crise nos anos de 1980, com o esgotamento do Estado Desenvolvimentista, enfrentando um processo circular e crônico de instabilidade macroeconômica e política (FIORI, 2003).

Segundo Soares (2000, p. 37), o Brasil apresentava o caso mais avançado de industrialização da América Latina, mas “[...] não era possível um ajuste passivo à nova ordem econômica mundial, na medida em que não possuía complementaridades decisivas com qualquer bloco comercial regional”. A sua inserção se deu somente no início dos anos de 1990, com a proposta do Plano de Estabilização e a Reforma do Estado brasileiro.

A retirada do Estado ou a sua renúncia como agente econômico produtivo e empresarial é outra das propostas integrantes do projeto. Daqui se derivam as propostas de privatização das empresas estatais, o que contribui para a redução (estratégica) do setor público, bem como o rearranjo de toda a máquina estatal, situado na proposta mais ampla de Reforma do Estado (SOARES, 2000, p. 39).

Nessa perspectiva, o governo brasileiro lançou em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Estado¹⁸ (PDRE) apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) que buscou definir as instituições e estabelecer as diretrizes para a implantação de uma administração pública gerencial¹⁹ no país.

De acordo com o documento, a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. O documento aponta, ainda, que o Estado gerou distorções e ineficiências ao tentar assumir funções diretas de execução, e, nesse sentido, “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (PERONI, 2009, p. 09).

¹⁸ A partir do PDRE, o Estado brasileiro deveria ser reestruturado em três setores: o setor das atividades exclusivas de Estado, dentro do qual está o núcleo estratégico e as agências executivas ou reguladoras; os serviços sociais e científicos, que não são exclusivos, mas que, dadas as externalidades e os direitos humanos envolvidos, mais do que justificam, exigem forte financiamento do Estado; e, finalmente, o setor de produção de bens e serviços para o mercado (PEREIRA, 2001).

¹⁹ Segundo esse princípio de gestão, a forma mais duradoura de se atingir eficiência no serviço público era instituir um mecanismo para estimular a prestação dos mesmos. Essa competição envolveria entidades estatais, entidades privadas e públicas não-estatais, e levaria em conta não o sistema de preços, como ocorre no mercado privado, mas a redução de custos operacionais, o aumento de qualidade, o alcance de metas e outros indicadores do desempenho institucional (JUCÁ, 2008).

As estratégias da reforma do Estado no Brasil foram viabilizadas por meio: da *privatização*, que consiste na transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que o Estado prestava; da *publicização*, que significa transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública não estatal e; da *terceirização*, que é o processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio (Idem.).

Em contraposição à enorme concentração de poder na gestão econômica, difundiu-se a crescente fragmentação da gestão social, com a pulverização de programas focalizados e emergenciais de combate à pobreza. Segundo Soares (2000), esses programas “alternativos” foram associados a uma estratégia mais geral, chamadas de descentralização, responsabilizando os municípios pela implementação da política.

A referida autora denominou esse processo de “descentralização destrutiva”, em que “[...] de um lado se tem o desmonte de políticas sociais existentes, sobretudo aquelas de âmbito nacional, sem deixar nada em substituição; e de outro, se delega aos municípios as competências sem os recursos correspondentes e/ou necessários” (SOARES, 2000, p. 83).

Essa política gerou ainda, um desequilíbrio na federação brasileira, retirando dos estados, como entes federativos de maior porte, as possibilidades (financeiras, técnicas e políticas) de planejar e coordenar os programas sociais. Mas, apesar da argumentação de que o controle e a participação social se realizam plenamente quando os serviços são geridos pelo poder local, a descentralização proposta gerou grande reforço de práticas tradicionais das elites locais, como os antigos esquemas de dominação social por meio do clientelismo e do coronelismo.

Como o PDRE estava baseado na premissa da crise fiscal, e, portanto, recomendava a racionalização de recursos, os projetos das políticas educacionais propuseram a descentralização como estratégia para atingir aquele fim. De acordo com Peroni (2000), o PDRE seguiu algumas alternativas do conteúdo da descentralização proposta, no sentido da privatização e da terceirização.

Essas questões podem ser constatadas a partir das políticas educacionais de caráter nacional, implementadas ao longo da década de 1990, como a focalização dos recursos no ensino fundamental que estava inserido na proposta de descentralização de uma esfera de governo para a outra; a privatização do ensino, com a criação de um mercado de consumo e serviços educacionais; a terceirização de serviços, com a elaboração de sistemas de avaliação centralizados e a propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); e o projeto de

autonomia nas escolas, principalmente através das unidades executoras, já formavam um “embrião” das organizações sociais na educação.

Essas políticas levam ao entendimento da contradição centralização/descentralização, já que a avaliação e o currículo foram centralizados como uma forma de controle²⁰, mas ao mesmo tempo eles foram descentralizados, entendendo descentralização como terceirização e não como participação e controle social dos setores representativos da área da educação (PERONI, 2009).

Verificamos que, ao terceirizar a avaliação institucional, o Governo Federal atende a alguns preceitos da teoria neoliberal: esvazia o poder democrático das instituições públicas e, ao comprar o produto, além de ser muito mais rápido e produtivo, já que o processo democrático requer tempo, tem controle sobre o produto final. Sendo assim, a avaliação institucional não é o resultado de um consenso entre todos os envolvidos no processo educacional, mas um produto encomendado, que atende ao poder centralizado do Estado que assume cada vez mais o papel de prescrição e controle para a perpetuação da ordem social vigente (PERONI, 2008, p. 03).

Grande parte das políticas educacionais que se tem hoje decorre de tais reformas, que conseguiram fazer mudanças na configuração do aparelho estatal, a partir da criação dos mecanismos de descentralização, de redução da hierarquia, da avaliação de resultados, baseado por um discurso fortemente participacionista, utilizado como estratégias administrativas e políticas para introduzir um novo padrão de gestão, adequado e compatível com as propostas das agências multilaterais de financiamento (SANTOS, 2008).

O financiamento da política educacional se apresenta, portanto, no movimento de centralização/descentralização, no qual é descentralizado o financiamento e centralizado o controle, ajustando-se à proposta de redefinição do papel do Estado, que aponta para o enfraquecimento deste em sua função social, num processo de racionalização mercantil, em favor da expansão do setor privado.

A educação profissional, articulada à missão de reduzir a pobreza, tem sido direcionada por meio das políticas econômicas e financiada por meio de acordos de cooperação financeira com as grandes instituições multilaterais, que concebem a educação como um serviço a ser prestado e, não um direito de todos a ser garantido por meio de políticas públicas, ficando sua responsabilidade, de um lado, na esfera pública a cargo da

²⁰ Com esses dois instrumentos, o governo central apostava que a lógica do jogo de mercado poderia fazer com que a população buscasse as escolas mais bem avaliadas para os seus filhos, pressionando todo o sistema para uma melhoria da qualidade. No entanto, essa hipótese não se confirmou (HADDAD, 2008).

disputa dos programas governamentais nos orçamentos federais e estaduais, e de outro, na esfera privada, nas mãos do Sistema S e das inúmeras instituições particulares, ONGs, etc.

A análise do financiamento da educação vincula-se organicamente à lógica estruturante do Estado Brasileiro, em sua constituição política e histórica, realçado pelos marcos jurídico e pela adoção de ações, programas e políticas que retratam as condições objetivas em que o Estado se coloca em ação (DOURADO, 2006).

Portanto, no tópico seguinte demonstraremos as implicações das reformas educacionais, visivelmente influenciada pelos acordos financeiros com os organismos internacionais, na legislação que fundamenta o financiamento da educação brasileira.

1.3 A INFLUÊNCIA DAS ORIENTAÇÕES INTERNACIONAIS NA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Na discussão anterior, analisamos como as políticas educacionais brasileira dos anos de 1990, traduzidas em diferentes reformas, trouxeram a marca da regulação e do controle, numa perspectiva de ajuste às medidas econômicas impostas pelos organismos internacionais aos países em desenvolvimento que se submeteram aos acordos de financiamento externo.

O ideário neoliberal que marcou fortemente as políticas educacionais implantadas ao longo dessa década, possibilitado pela crise econômica e defendido pelos organismos internacionais, fortaleceu a tese da TCH, que vincula a importância da educação ao crescimento econômico e à erradicação da pobreza. Trata-se de uma visão da educação, segundo a qual esta teria condições de interferir decisivamente, na solução de problemas que não foram por ela criados, passando a ser um dos elementos importantes para que o Estado cumpra, nessa ótica, o seu novo papel nos ajustes estruturais e fiscais exigidos por aqueles organismos.

Para essas instituições internacionais, o quadro de distribuição de riquezas é pouco explicado pelas relações de força e de poder existentes no interior das sociedades. Nesse sentido, a defesa de um maior investimento na educação como recurso a melhoria da distribuição de renda é a expressão literal do ressurgimento dessa teoria, cujo desejo dos seus propagadores é explicitar as questões estruturais a partir das relações individuais (OLIVEIRA, 2006).

De acordo com Frigotto (1995), a contradição desse tipo de interpretação decorre do referencial epistemológico assumido pelos seguidores da TCH. Estes, ao considerarem os

fatos isoladamente, ao valorizarem as microanálises, desprezam os fatores econômicos e políticos próprios do sistema capitalista, que são diretamente responsáveis, inclusive, pela exclusão educacional de um contingente enorme da população.

A dimensão ilusionista da ideologia dominante busca, para além do escamoteamento das razões da miséria, da fome e da segregação social, atribuir aos indivíduos a sua responsabilidade por sua miséria ou falta de trabalho, colocando a falsa esperança que é na educação que se encontra a chave da solução e não na sociabilidade própria do capital, que tende a concentrar as riquezas produzidas (RAMOS, 2003, p. 16).

Entretanto, apesar de promover a ideologia do livre mercado, as instituições financeiras internacionais desempenham um papel intervencionista por natureza, e, portanto, contraditório, de um lado, como agências comerciais visando primeiramente a ampliação dos seus investimentos e a maximização do lucro deles proveniente e, de outro, intervindo continuamente no espaço dos mercados, seja em benefício do setor privado, sejam na promoção de políticas sociais, de alívio da fome e redução da pobreza (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2009).

Especificamente no campo educacional, as recomendações feitas por esses organismos estão presentes nos discursos e programas oficiais que proclamam a valorização da educação como instrumento do crescimento econômico e da ascensão social. Discurso este que encontra consonância na TCH e na concepção de educação e de financiamento público, difundidas pelas ideias de Milton Friedman²¹. Para este teórico neoclássico, não existia razões para que o Estado financiasse, exclusivamente, a educação pública, propondo uma solução alternativa baseada na privatização do sistema de ensino, com uma combinação de escolas públicas e particulares, no que se refere à educação geral (RAMOS, 2003).

De acordo com Ramos (2003), *Friedman* entendia a educação profissional como treinamento profissional, não considerando que fosse financiado pelo Estado. Entretanto, na visão econômica do autor, esse “tipo de educação” oneraria altos custos de administração, apresentando dificuldades e riscos para os investimentos de instituições privadas que o quisessem financiar. Portanto, concluiu que caberia ao governo central, com seus fundos públicos, conceder empréstimos aos trabalhadores para que pudessem custear sua qualificação oferecida pelo setor privado.

Conforme análise da autora (*op. cit.*), *Friedman* restringe o investimento em capital humano ao ensino profissional. Mas para os defensores da TCH, esse investimento deveria

²¹ Teórico neoclássico do liberalismo econômico. Este autor defende que o mercado receba amplos poderes para solucionar, até mesmo, “as deficiências” do sistema educacional (RAMOS, 2003).

recair sobre a educação geral, ressaltando a importância dos gastos públicos e privados com o ensino, sendo que ao Estado caberia, basicamente, o financiamento do ensino fundamental, advogando a privatização dos outros níveis, em especial, do superior.

No contexto da reestruturação produtiva, o empresariado sugeriu um maior ajustamento entre sistema de ensino e as mudanças no processo econômico, por meio de uma formação polivalente dos recursos humanos, exigindo habilidades e destrezas distintas da formação mínima se que tinha. Em meio a esse discurso, começa a implementar ações no sentido de intervir efetivamente no sistema escolar, a partir dos critérios empresariais de eficiência, norteados pela concepção de qualidade total.

É especialmente quando se agravam os problemas sociais que os governos procuram justificá-los, apelando para causas externas ao próprio sistema econômico – de preferência, para responsabilidades individuais – e apresentando, nas suas falas e planos, as mais distintas soluções. É dentro dessa ótica que o governo brasileiro tem procurado promover, junto com a iniciativa privada, esse ensino mais articulado com os interesses do setor produtivo, incentivando também os programas de requalificação, sob a alegação de que a dificuldade maior é a formação inadequada do trabalhador. [...] Mas, com certeza não será a educação que irá resolver os graves problemas econômicos e sociais inerentes ao modelo de crescimento adotado, o que não significa que se deva lutar pela ampliação e melhoria da escola pública (RAMOS, 2003, p.163).

Mas é preciso desconfiar desse novo perfil do trabalhador demandado pelo capital, bem como dos argumentos de que essa nova formação é condição necessária e suficiente para a absorção do indivíduo pelo mercado de trabalho e para a resolução de problemas histórico-econômico-sociais. Pois, a reestruturação produtiva nasceu para enfrentar a crise econômica, constituindo-se pela busca alternativa do empresariado de retomar o processo de acumulação de capital, visando aumentar a produtividade e baixar o custo da força de trabalho.

Na prevalência da lógica financeira sobre a lógica social, as políticas de estabilização monetária e ajuste fiscal condicionaram a expansão do gasto social, portanto, do gasto com educação, implicando na redefinição do papel das esferas federal, estaduais e municipais de governo, das instituições privadas e das organizações da sociedade civil na oferta do ensino.

Paralelo ao contexto de enxugamento do Estado, e, portanto, da fragilidade das políticas públicas em garantir os avanços almejados diante da restrição do investimento público em educação, a questão do financiamento das políticas públicas passou a despertar maior atenção e a ganhar espaço na agenda de vários movimentos sociais, em decorrência também das conquistas legais, como resultado da mobilização popular após o período da ditadura militar.

Decorrente dos processos anteriormente apresentados, o financiamento da educação se caracterizou como uma política de vinculação e subvinculação constitucional de receitas governamentais destinadas ao setor educacional, que foram utilizadas segundo a lógica da gestão gerencial, com a racionalização e redistribuição de recursos já direcionados para a área.

No setor público²², a Constituição Federal (CF) de 1988, e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, atribuíram à União, aos Estados, ao Distrito Federal (DF) e aos municípios a responsabilidade pela administração do sistema educacional brasileiro. Cada instância do poder público assumiu um sistema de ensino para manter e expandir, acarretando gastos, bem como mecanismos e fontes de recursos para o seu financiamento.

Na CF, o financiamento da educação é tratado diretamente no art. 212, que prevê a vinculação de recursos; no art. 213, com a possibilidade de transferência de recursos para escolas privadas; e no art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), prevendo o comprometimento financeiro das três esferas da administração pública com a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo (BRASIL, 1988).

A LDB vincula a educação ao mundo do trabalho e à prática social e estabelece as fontes de financiamento que gerariam os recursos que o Estado disporia para bancar os seus gastos e, consisti, portanto, em assegurar o cumprimento do disposto pela CF que instituiu a educação como direito social, sendo dever da família e do Estado provê-la. Dessa forma, os assuntos tratados no texto legal são: as fontes de recursos (art. 68); a vinculação de recursos (art. 69 a 73); o padrão de qualidade (art.74 a 76) e transferência de recursos para escolas privadas (art. 77).

Para Arelaro (2003), a CF/88 não produziu um projeto articulado de redistribuição de renda no país, apesar dos objetivos e estratégias para a efetivação dos direitos sociais aparecerem nela. Ao contrário, a legislação apenas promoveu um processo simples e efetivo de desconcentração de recursos do governo federal para os estado e municípios:

Descentralizar recursos simplesmente, no entanto, reforça uma situação de desigualdade, pois, os municípios mais ricos continuaram ricos, e contaram com recursos adicionais para atender às novas responsabilidades; os mais pobres continuaram mais do que pobres, pois as responsabilidades também foram descentralizadas, e eles, dificilmente terão condições de cumpri-las com o sistema estabelecido (Idem, p. 02).

²² A educação no Brasil é financiada pelo setor público e pelo setor privado, no entanto, os dados relacionados a este são muito escassos e às vezes duvidosos, por isso, as pesquisas relacionadas ao tema, em sua maioria, concentram-se na parte realizada pelo poder público (CASTRO, 2001).

Em relação às fontes de recursos públicos destinados ao setor educacional, elas serão oriundas das seguintes receitas: a) impostos próprios de cada esfera de governo; b) transferências constitucionais; c) contribuição social do salário-educação; d) incentivos fiscais; e) outros recursos previstos em Lei (BRASIL, 1996).

A CF/88 estabeleceu uma política de vinculação constitucional de recursos, ou seja, de uma alíquota mínima da receita de impostos a ser aplicada em educação, onde:

A União aplicara, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o DF e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988)

Para Grabowski (2010), a vinculação não representa nem a real necessidade nem a potencialidade do país, expressa no Produto Interno Bruto (PIB) e na riqueza acumulada por empresas e indivíduos, tanto que sendo uma das maiores economias do mundo não somos os maiores em investimento em educação, além de permitirmos que um seleto grupo de bilionários constitua fortunas e lucros exorbitantes, sem taxá-los proporcionalmente.

Quanto ao índice mínimo a ser aplicado em educação, a LDB realizou uma correção importante na CF de 1988, ao prever que para os Estados, Distrito Federal e Municípios os índices podem variar de acordo com o que conste nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, reconhecendo a possibilidade de esses entes federados ampliarem o valor do índice mínimo fixado na CF.

No entanto, isso dependerá do direcionamento político dos governantes em relação à importância que atribuem à educação, visto que a composição e o volume de despesas governamentais não são determinados meramente por leis de mercado, embora seja este o cenário defendido pelos liberais e demarcados pelos acordos financeiros que incidem sobre as políticas educacionais.

Considerando que as “[...] finanças tributárias de todas as épocas são formas de exploração econômica, na medida em que os sistemas tributários protegem ou empoderam algumas classes em detrimento de outras” (VOLPE, 2008), o financiamento público e, portanto, da educação refletem antes os conflitos econômicos entre classes e grupos sociais, sendo influenciado por muitos fatores, dentre os quais se destacam o crescimento econômico, a capacidade de arrecadação, a disponibilidade de recursos, as pressões dos segmentos sociais organizados, etc.

Para Oliveira (2007), a discussão acerca da alíquota vinculada está relacionada com a média histórica da aplicação de recursos em educação.

Não tem sentido vincular menos do que vem se aplicando, pois nesse caso o dispositivo não produziria qualquer efeito prático. Ao contrário, poderia levar o governante a entendê-lo como um máximo, induzindo, portanto, uma redução dos recursos para a educação. Por este raciocínio é possível compreender a tendência histórica do aumento das alíquotas da vinculação, ao procurar aumentar um pouco o que se aplicava nos períodos em que este dispositivo não vigorava. Este é o seu espírito, garantir um mínimo a ser aplicado em educação e induzir um aumento neste montante em relação à média histórica recente (Idem, p. 93).

Após explicitar a origem dos recursos para a educação (receita de impostos, transferências, do salário educação, entre outros) e reafirmar a vinculação constitucional destes, a LDB acrescenta, porém, que as despesas devem ser feitas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) público.

Saviani (1998) esclarece a importância dessa definição, uma vez que seria excluído daí diversos gastos, muitas vezes até pertencentes a outros ministérios, contabilizados para efeito do cumprimento dos percentuais mínimos definidos legalmente. De acordo com o autor, isso permitiria evitar a dispersão e mesmo desvios no uso dos recursos destinados à educação.

No entanto, Ramos (2003) nos alerta que, embora se trate de uma iniciativa importante, não se pode deixar de observar que aí se manifestam, uma vez mais, os interesses dos empresários da educação à medida que os limites ao repasse de verbas para o setor privado, pensados pelos projetos iniciais, são abandonados.

Analisando as principais medidas tomadas no Governo de FHC, Pinto (2002) destaca as principais leis aprovadas que tiveram forte impacto no financiamento da educação foram a LDB, o FUNDEF e o Plano Nacional de Educação (PNE), afirmando que a diretriz mestra adotada por esse governo estava ancorada na lógica de que os recursos existentes já eram suficientes, cabendo apenas otimizar a sua utilização.

Ao analisar as metas de principal impacto para o financiamento da educação no texto final do PNE, o autor apresenta uma clara postura adotada pelo Executivo diante do projeto aprovado pelo Congresso Nacional:

[...] vetar todos os mecanismos que viabilizariam financeiramente, sem um comprometimento maior da qualidade, o atendimento das metas ali estabelecidas. Assim, de uma forma geral, foram vetados todos os itens que implicassem um aporte adicional de recursos, por parte do governo federal, como se fosse possível atender o seu conjunto de metas sem a alteração dos valores atualmente gastos com ensino no Brasil (PINTO, 2002, p. 124).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) foi criado pela Lei nº 9.424, sancionada em 24 de dezembro de 1996, configurando-se como fundo de natureza contábil destinado exclusivamente ao ensino fundamental. Com esse dispositivo, explicitou-se a prioridade da educação brasileira nos anos posteriores o de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

O FUNDEF se caracterizou como uma política fiscal e de gerenciamento, e não de captação de novos recursos para financiar programas executados apenas nesta etapa da educação básica. Tal lógica baseou-se na ideia de que problema central do financiamento da educação residia no seu gerenciamento, decorrente da incompatibilidade entre o atendimento, a matrícula e a capacidade fiscal dos entes federados (GEMAQUE, 2004).

Dessa forma, este fundo possibilitou a subvinculação de 15% dos 25% dos recursos de Estados e Municípios e 15% dos 18% inerentes a União, de alguns recursos para o ensino fundamental e redistribuição do montante já disponível para cada Estado, mas não aumentou os percentuais destinados a educação. Tal subvinculação incidia sobre a arrecadação dos: FPE, FPM, ICMS/Estadual, ICMS/desoneração das exportações (Lei Kandir nº 87/96) e IPI-exportação.

Como a subvinculação é feita em cima dos mesmos percentuais já existentes fica fácil entender porque o fundo não acrescentou recursos novos a educação. Esse incremento poderia ocorrer se houvesse um aumento de arrecadação que tivesse reflexos positivos sobre as transferências intragovernamentais e sobre a receita líquida de impostos, ou por uma decisão de investir mais do que o mínimo constitucional. Nessa perspectiva, o FUNDEF viabilizaria esse incremento por meio da complementação da União. Porém, esta não se mostrou empenhada em incrementar suas despesas educacionais, interessando-se apenas por redistribuí-las.

De acordo com Pinto (2002), embora o FUNDEF tenha exercido forte impacto no sentido de reduzir as discrepâncias encontradas entre os gastos por aluno nas diferentes redes de ensino no interior de um mesmo estado, o problema da equalização dos gastos se deu pela via da socialização da miséria, tornando precárias aquelas redes que, em função de gastos mais elevados, apresentavam melhores indicadores de qualidade e salários.

Por sua vez, os recursos transferidos para as redes mais pobres foram insuficientes para que estas apresentassem indicadores mínimos de qualidade como determina a Constituição Federal. Por fim, como estudo do próprio MEC [...] e a imprensa do país mostraram, o FUNDEF não conseguiu impedir fraudes na utilização de recursos da educação (PINTO, 2002. p. 130).

Os estudos de Arelaro (2003) apontam divergências entre as intenções e a realidade que o FUNDEF apresentou. A autora afirma que este fundo não pretendia uma expansão muito grande do atendimento no ensino fundamental, mas sim a municipalização de seu atendimento. De acordo com a autora, o FUNDEF não considerou:

Uma proposta que considerasse uma distribuição proporcional das responsabilidades, combinada com uma reorganização tributária, poderia introduzir, com melhores condições, o número de alunos de alunos que seria possível atender, em cada modalidade de ensino, em cada esfera pública, obedecidas as peculiaridades regionais e nacionais (ARELARO, 2003, p.15).

O FUNDEF se constituiu como fundo de redistribuição dos recursos da educação e o cumprimento de orientações dos organismos internacionais para as políticas educacionais no Brasil, como a priorização do ensino fundamental. Os estudos sobre este fundo evidenciaram que os gastos com educação por parte do governo federal estão aquém do desejado em relação à necessidade histórica da sociedade brasileira no tocante à educação.

No âmbito geral das políticas públicas educacionais, apesar do recorrente discurso de valorização, durante o Governo Lula, algumas pesquisas demonstraram uma redução da participação da educação no orçamento federal entre 2003 e 2006 (XIMENES, 2009). Nesse sentido, surgiram dúvidas acerca da continuidade ou não da lógica de financiamento que norteou o Governo FHC.

Assim, no Governo Lula, foi criado outro fundo – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53, promulgada em 19 de dezembro de 2006, abrangendo agora toda a educação básica, não mais se restringindo ao ensino fundamental.

Assim como o FUNDEF, o FUNDEB representou uma subvinculação dos recursos vinculados, mas agora bloqueando 20% dos impostos, excluindo apenas os impostos próprios municipais. Os recursos do fundo são redistribuídos de acordo com as matrículas declaradas por Estados e Municípios nas diversas etapas e modalidades da educação básica. Ao resgatar a concepção de educação básica, o fundo se compromete com o financiamento da educação infantil ao ensino médio, contemplando com destinação de recursos a educação de jovens e adultos, a educação especial e a educação profissional integrada à educação básica.

De acordo com Araújo (2009), a constituição deste fundo foi resultado de um longo processo de discussão sobre a necessidade de alteração no modelo de financiamento da

educação básica no Brasil, onde ficaram evidentes os limites da política de financiamento executada no governo FHC, baseada na focalização dos recursos no ensino fundamental e na omissão da União no financiamento.

Para esse mesmo autor, a Emenda Constitucional nº 53 não representou uma ruptura com a dinâmica de descentralização das políticas educacionais implementadas pelo governo FHC, mantendo inalteradas as competências entre os entes federados, utilizando uma interpretação bastante restritiva delas, ou seja, inibindo a ocorrência de invasão de competências, o que em muitos casos, pode ser a única chance de muitos cidadãos terem garantido o seu direito a educação pública e gratuita.

Embora, apenas um maior volume de recursos não seja suficiente para garantir uma educação de boa qualidade e resolver os problemas relativos à área, porém, uma maior disponibilidade de recursos financeiros para o ensino constitui um elemento essencial para a melhoria do ensino público (ALVES, 2009, p. 19).

Ainda que represente um ganho em relação à situação anterior, uma vez que prevê a distribuição de recursos para toda a educação básica, o FUNDEB equaciona de maneira muito limitada dois outros problemas: o do aumento do gasto total em educação básica nos países, e por outro lado, a ação mais decidida da União na redução da desigualdade entre os entes federados (OLIVEIRA, 2007).

Considerando as afirmações de Grabowski (2010, p.61), o financiamento da educação, parte integrante da política educacional, depende da ação do Estado e de sua relação com a sociedade. Portanto, é necessário que o financiamento seja considerado “[...] parte da totalidade do sistema maior do capital e contextualizado a partir das relações implicadas no mundo do trabalho, da educação e do papel desempenhado pelo Estado”. Nesse sentido, o autor compreende que:

A política de financiamento da educação não pode ser abordada apenas pelas fontes, vinculações e transferências de recursos entre os entes federados e a esfera pública X privada, mas deve ser analisada na totalidade da estrutura econômico-social concentradora e desigualizadora que é a realidade brasileira (GRABOWSKI, 2010, p. 63).

Pois, o que observamos é que o financiamento da educação no Brasil perpassa a política de fundos, entendida como um mecanismo de redistribuição de recursos e de novos modelos de gestão, não representando maior alocação de recursos, mas sim a transferência de responsabilidade das esferas governamentais maiores para os menores.

A crítica que se coloca é a de que, utilizando o discurso da prioridade, o Estado introduz freqüentes mudanças no financiamento da educação, vinculando e desvinculando recursos, criando e modificando fundos que reorganizam os recursos já existentes, sem aumentar significativamente os investimentos reais na educação do país em seu conjunto.

Portanto, o que se efetiva são práticas de desvalorização da educação, e não o contrário, por meio da redução dos gastos públicos nesta área, confirmando a tese de que a reforma educacional política, proclamada pelo empresariado e governistas não pode sair do discurso, se desconsiderada no momento de aplicação dos recursos, cumprindo as orientações e regras dos organismos internacionais.

A política de financiamento e as questões de fundo da educação, como prática política e social, realizam-se a partir da ótica da regulação social, das relações de poder do Estado, que levou em conta a otimização dos recursos financeiros e humanos para atingir os objetivos e metas estabelecidos pelas reformas, tendo a indicação do mercado como o definidor das ações sociais.

Verificamos neste capítulo, que as políticas educacionais implantadas no Brasil a partir da década de 90 estão assentadas em princípios, diretrizes e pressupostos que traduzem a opção de sociedade, de educação e de homem que o governo adotou e que giram em torno das determinações oriundas de organismos internacionais que apontam a necessidade de ajustar a educação às reformas do Estado, e as mudanças no paradigma produtivo, como forma de sair da crise do capital.

Entretanto, esses Organismos Internacionais apresentam incoerências nas suas iniciativas e orientações, que inviabilizam o cumprimento das próprias metas e condicionalidades. Por um lado, elas se articulavam quando as orientações macroeconômicas determinavam os cortes de despesas e as políticas educacionais focalizaram os recursos no ensino fundamental, operando sob a lógica do custo-benefício. Por outro, elas estão desarticuladas, pois o discurso que prioriza o combate à pobreza e a eficácia do sistema de ensino não pode se efetivar diante do alinhamento às políticas de redução de gastos sociais, que têm um caráter essencialmente excludente.

Se de fato a educação fosse prioritária, esperava-se que uma política de financiamento, capaz de promover uma significativa ampliação e melhoria do sistema educacional, fosse implementada. Ao contrário, enquanto as autoridades brasileiras manifestaram elevada preocupação com a educação como instrumento de formação para o

mercado de trabalho, visando a atender as necessidades dos sistemas produtivos, os valores destinados ao ensino não confirmam essa valorização (RAMOS, 2003).

As várias alterações na legislação não trouxeram recursos novos para a educação e os recursos aplicados em educação no Brasil não têm sido suficientes para assegurar um patamar mínimo de qualidade do ensino. Podemos afirmar que a importância da educação não se traduziu numa política de financiamento que priorizasse o ensino público, esta redução dos gastos públicos com educação foi acompanhada por uma abertura à participação dos recursos privados, por meio das constantes parcerias entre o setor público e privado, desresponsabilizando o Estado de suas funções sociais.

Neste capítulo mostramos que a política de financiamento da educação não se trata, simplesmente, de uma decisão administrativa de governo, mas tem origem nas reformas educacionais decorrentes da necessidade de reconfiguração do sistema capitalista de produção, que objetiva condicionar todas as relações em favor da manutenção da acumulação privada do capital.

O poder econômico e político são usados por seus representantes governamentais, por meio da estrutura burocrática do Estado, para defender os interesses privados na gestão dos recursos públicos. Entretanto, não podemos desconsiderar a pressão dos movimentos populares no sentido de garantir os direitos sociais básicos e de dignidade humana. Por isso, o Estado é, na verdade, uma síntese dessa correlação de forças entre os defensores do capital e a sociedade civil organizada nos movimentos sociais sindicais (GRAMSCI, 1988).

No capítulo seguinte, buscaremos analisar o papel designado à educação profissional, articulada ao ensino médio, no conjunto das políticas educacionais no Brasil, por meio de uma breve contextualização teórica acerca dessa modalidade de ensino, verificando como se deu a oferta e manutenção da formação para jovens e adultos trabalhadores; o aparato jurídico-legal que respaldou essa oferta de ensino na legislação educacional brasileira e as implicações da reforma da educação profissional para o seu financiamento.

CAPÍTULO II POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: Processo Histórico, Concepção Teórica e Aspectos Legais

Neste capítulo discorreremos, de forma sucinta, sobre a estrutura da educação profissional no Brasil, que a partir da reforma dos anos de 1990 apresentou um número significativo de programas implantados pelo Governo Federal, o que implicou também em novas formas e estratégias de financiamento para esta modalidade de ensino. É imperioso traçar a trajetória da educação profissional no país, tomando como base os aportes teóricos e legais que subsidiaram a oferta pública e privada de formação profissional e as medidas anunciadas pelo governo federal para a sua manutenção e expansão.

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DO ENSINO DE OFÍCIOS AO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL

De acordo com Manfredi (2002), a educação profissional no Brasil data desde 1809. A autora ressalta que os estabelecimentos de aprendizagem que foram criados para este fim tinham caráter assistencialista por se tratar de um atendimento voltado para os órfãos e abandonados. Um dos primeiros estabelecimentos criado foi o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, tendo como objetivo a aprendizagem de ofícios diretamente relacionados à preparação de “mão-de-obra” para trabalhar nas fábricas.

No século XIX, a partir de 1840, foram construídas as “Casas de Educandos e Artífices” ou “Companhia de Jovens Educandos”, sendo a primeira delas fundada no município de Belém capital do Estado do Pará, a fim de atender a um Decreto baixado pelo Governo Federal o que demandou preferência ao atendimento e preparação de jovens em situação de risco (ARAÚJO *et al*, 2007).

Os menores ou jovens encaminhados para essas casas recebiam instrução primária e aprendiam alguns ofícios, tais como: tipografia, carpintaria, sapataria, alfaiataria, entre outros. Tais casas eram integralmente mantidas pelo Estado e sua clientela constituída de órfãos e desvalidos o que contribuiu para que fossem vistas mais como “obras de caridade” do que como “obras de instrução pública” (MANFREDI, 2002, p. 77).

Posteriormente, foram criados os “Liceus de Artes e Ofícios”, em 1858, que logo foram extintos em virtude da carência de recursos financeiros que se consubstanciava, sobretudo, na deficiência infraestrutural de suas instalações, equipamentos e oficinas. Os

Liceus se constituíram em instituições não estatais que, dentre várias outras que existiram no Brasil, tinham como atividade principal proporcionar à população a formação de mão-de-obra para atuar no mercado de trabalho, durante o período imperial. Para atingir os objetivos a que se propunham, os Liceus de Artes e Ofícios tinham como mantenedor de recursos o Estado e também tinham como outras fontes para sua sustentação as doações e os subsídios (SANTOS, 2000).

Eles (Liceus de Artes e Ofícios) foram criados e mantidos pelas Sociedades Civis Organizadas (dirigidas por nobres, comerciantes, fazendeiros, e funcionários da burocracia estatal) que passaram a gerir financeiramente suas escolas de artes e ofícios mediante parcelas de recursos que eram provenientes do poder público (fato que só foi possível devido à influência dos quadros da burocracia do estado que atuavam nas sociedades, como membros de suas direções). Esses fatos demonstram que destinar verbas públicas para o ensino privado, a partir das relações que se dão entre funcionários vinculados aos poderes estatais e instituições privadas, constitui uma prática que não é nova no cenário educacional brasileiro (SANTOS, 2000)

Durante a Primeira República (ou República Velha – 1889 a 1930), em meio a um cenário de desenvolvimento da industrialização, foi impregnado por discursos em torno de um novo projeto para o país no qual o setor educacional foi também marcado por esse pensamento. Há de se destacar que o Estado do Pará vivenciou a “industrialização” somente a partir da década de 1970 (ARAÚJO *et al*, 2007).

Em 1909, por meio do Decreto 7.566, foram criadas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices²³ em todo o Brasil (apenas uma delas foi instalada no Pará) com a finalidade de ofertar à população²⁴ o ensino profissional primário e gratuito. Para Manfredi (2002), estas escolas tinham como objetivo a formação de operários e contramestres, ministrando um ensino muito mais prático e de conhecimentos técnicos, cabendo a cada localidade, em que as escolas funcionavam, atender as particularidades e os interesses das indústrias locais.

Segundo Santos (2000), essas escolas eram custeadas pelos estados, municípios e associações particulares, sendo que a União subvencionava por meio de recursos que eram alocados no orçamento do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

O autor ressalta que, apesar de amparadas legalmente, o que poderia lhes proporcionar um verdadeiro aparato estrutural, as Escolas de Aprendizes Artífices foram instaladas em edifícios inadequados, com precárias condições de funcionamento, com a escassez de mestre de ofícios especializados e professores qualificados, influenciando no

²³ Regulamentada pelo Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, iniciativa do presidente da República Nilo Peçanha.

²⁴ A população referida se restringia aos alunos na faixa etária entre 10 e 13 anos, no máximo, e as preferências das matrículas eram para os mais pobres.

baixo grau de eficiência e comprometendo a aprendizagem dos alunos. Contudo, esse modelo de ensino profissional foi se consolidando até constituir-se na rede de Escolas Técnicas Federais (ETF) em todo o território nacional. Em 1994, com a promulgação da Lei nº 8.948 de 08 de dezembro, todas as ETFs transformaram-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). A partir do ano de 2008, por meio da Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica dando origem aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

Com a implantação do Estado Novo (1937-1945), o dualismo que se revela pela separação entre o trabalho manual e o teórico foi revigorado no modelo educacional, o qual pressupunha uma formação profissional direcionada aos desfavorecidos do ponto de vista social e econômico. A partir de 1942 foram sendo baixadas, por meio de Decretos-Lei, as chamadas “Leis Orgânicas da Educação Nacional”: Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/1942) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/1943); Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/1946), do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/1946) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/1946) (BRASIL, 1999).

Neste contexto é que se inicia a formação, em grande escala, do trabalhador para atuar no setor industrial, comercial e de serviço, visto que neste período ocorreu no Brasil a expansão do processo produtivo, o que exigiu maior qualificação e diversificação de mão-de-obra, dinamizando o ensino profissional e tendo como resultado a criação dos Serviços Nacionais de Aprendizagem e de Serviços Social denominado de “Sistemas S”.

Segundo Santos (2000), o ensino profissional neste período pode ser dividido em dois ramos. O primeiro compreendia a aprendizagem que ficava sob o controle patronal, ligado ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado pelo Decreto-lei 4.048/1942, que correspondia à rede de ensino de âmbito empresarial, mantida pelos estabelecimentos industriais, que seriam obrigados ao pagamento de uma contribuição mensal destinada às escolas de aprendizagem. O segundo ramo da educação profissional era constituído pelo sistema oficial de ensino industrial básico que estava sob a responsabilidade direta do Ministério da Educação e da Saúde.

Manfredi (2002) analisa que os projetos de construção do SENAI e do Serviço Social da Indústria (SESI), fizeram parte de uma estratégia articulada dentro do setor industrial com vista a disciplinar o trabalhador brasileiro e garantir a “paz social” (paz que na realidade nunca existiu), com os seus alicerces fixados dentro de uma perspectiva de colaboração entre

capital e trabalho e na representação de que o desenvolvimento industrial conveniente aos empresários também interessava aos trabalhadores, independente da condição de classe.

Segundo Weinstein (*apud* MANFREDI, 2002, p. 181), a fundação do SENAI e do SESI fortaleceu a liderança industrial proporcionando o estabelecimento de programas e atividades visando à racionalização do ambiente industrial, tanto dentro como fora da fábrica.

Os discursos que estão por trás das discussões e das disputas pela racionalização técnica e pela modernização da economia brasileira representam tentativas de criação de mecanismos institucionais que garantam aos empresários novas possibilidades de intervenção nas relações sociais, no âmbito das empresas – mediante a promoção de novas formas de organização do trabalho e de socialização do trabalhador – e da sociedade civil – na disputa pela hegemonia política e ideológica com os trabalhadores e outros grupos (MANFREDI, 2002, p. 182).

As próprias estruturas do SENAI e do SESI, à semelhança de sua estrutura de representação sindical, obviamente, excluía as organizações operárias, deixando os industriais e seus técnicos de “mãos livres” para dirigir esses órgãos.

Assim é que nascem com a pretensão de ser organismos públicos, embora sempre tenham tido uma gestão privada, a cargo das entidades de representação patronal, o que revela as relações de cumplicidade entre tais associações sindicais e os grupo que mantêm o poder no interior do Estado brasileiro e explica as disputas recorrentes, no campo político e ideológico, com os setores organizados dos trabalhadores industriais (MANFREDI, 2002, p. 182).

Seguindo o exemplo do setor industrial foram criados no setor do comércio e serviços: o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Social do Comércio (SESC)²⁵; no setor agrícola surge o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)²⁶; no setor de transportes: o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e o Serviço Social do Transportes (SEST)²⁷.

Cabe destacar que foram criados ainda mais dois serviços o primeiro compreende todos os setores de atendimento às micro e pequenas empresas e o segundo abrangendo cooperativas de prestação de serviços: o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE)²⁸ e o Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços (SESCOOP), respectivamente. Cada uma dessas instituições possui especificidades próprias, mas todas reproduziram o sistema federativo do SENAI, o primeiro a ser criado.

²⁵ Foram criados por meio dos Decretos-Leis 8.621 e 8.622, em 10 de janeiro de 1946.

²⁶ Foi criado inicialmente em 1976 e extinto em 1988, sendo recriado em 1991.

²⁷ Foram criados pela Lei 8.706, de 14 de setembro de 1993.

²⁸ Foi criado em 1972.

Estas entidades configuraram o chamado “Sistema S” e mesmo que possuam estrutura organizativa, gestão e financiamento semelhantes, não se constituem como um todo homogêneo, tendo cada uma sua história particular. Este Sistema constituiu-se em uma rede de educação profissional paraestatal, que possui financiamento público e gestão privada, portanto é organizado e gerenciado pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial.

As unidades do Sistema S, desde a sua origem, são financiadas por contribuições compulsórias²⁹ cobradas sobre o total da folha de pagamento das empresas e arrecadadas pelo Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), além de contarem com outros recursos arrecadados com a venda de seus produtos e serviços (ARAÚJO *et al*, 2007). O montante arrecadado pelo órgão do governo federal é repassado ao departamento nacional de cada “S” e, em seguida, aos Estados.

Moraes (2000) evidencia que desde a criação do SENAI seus recursos financeiros provêm da contribuição parafiscal de 1% sobre o total da folha de pagamento mensal das empresas³⁰, contabilizando também um adicional de 0,2% sobre a folha de pagamento das empresas com mais de 500 empregados.

O SENAC e o SENAT têm o percentual de recolhimento semelhante ao SENAI, mas sem o adicional. O SENAR recebe a contribuição de 2,5% da receita bruta derivado da comercialização dos produtos produzidos, além de 0,2% de recursos provenientes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O SESI, SESC e SEST recebem a contribuição compulsória de 1,5% sobre a folha de pagamento das empresas contribuintes do respectivo Sistema S. Sendo que o SEBRAE recebe 0,3% de contribuição sobre a folha de pagamento das empresas de todos os setores.

A gestão de cada S é responsabilidade dos empresários, sem a efetiva participação do governo e dos trabalhadores, com exceção do SENAR que possui um sistema de paridade, sendo os trabalhadores rurais representados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Agricultura (CONTAG). O Sistema S que, esteve mais preocupado com a ampliação e financiamento dos seus programas, e não de sua eficácia, tem registrado ações de treinamento em massa, porém sem retorno satisfatório de qualificação (MOREIRA, 2007).

²⁹ A contribuição compulsória tem diferentes percentuais de alocação, segundo o estatuto de cada “S”. O INSS retém 1% do valor arrecadado, a título de despesas operacionais. Os 99% restantes são destinados em sua maior parte, ao departamento regional em que se localizam as empresas contribuintes, havendo também contribuições ao departamento nacional, à confederação e à federação patronal do respectivo “S” (MANFREDI, 2002, p. 194).

³⁰ As empresas contribuintes do SENAI pertencem aos seguintes setores: indústrias extrativistas, de transformação, da construção, de utilidade pública, da pesca, serviços de reparação e manutenção de automóveis, serviços de transporte terrestre.

A educação profissional, desde a instituição do Sistema S, pautou-se em princípios de cunho nitidamente empresarial tendo como um dos seus objetivos o desenvolvimento de competências em que a qualificação profissional dos trabalhadores passa a ser de adquirir determinados conhecimentos para atender os preceitos do sistema capitalista de produção, portanto exigiu um novo perfil de trabalhador.

Para tanto, era preciso reestruturar a formação dos trabalhadores baseando-a nesses novos aportes, que incluem não somente o conhecimento e o domínio do mundo informatizado e robótico, mas também dessa nova subjetividade que inclui uma adesão sem restrições à empresa e uma capacidade de trabalhar em equipe, de conjugar vários processos do trabalho, de ser flexível e capaz de encontrar soluções rápidas e baratas para as questões que possam se apresentar no cotidiano do mundo do trabalho (VIEBRANTZ, 2010, p.68-69).

De acordo com Cardozo (2009), entre as décadas de 1930 e 1960 foram sendo realizadas algumas reformas no campo da educação. A primeira foi a Reforma Francisco Campos, em 1931, em que propôs para o ensino médio a divisão do currículo em dois ciclos, no qual o primeiro ciclo correspondia ao curso secundário fundamental com duração de cinco anos e o segundo tratava-se do curso suplementar que durava cerca de dois anos. Para Cardozo este momento vigorou o caráter dual do ensino médio em que o ensino propedêutico era direcionado as elites e o ensino profissionalizante para as camadas mais pobres.

Em 1942, ocorreu a Reforma Gustavo Capanema a qual instituiu as Leis Orgânicas do ensino, já mencionadas em parágrafos anteriores, direcionando a formação para a área industrial, comercial, normal e agrícola (CARDOZO, 2009). A proposta dessa reforma dividiu o ensino médio em dois ciclos. O primeiro correspondeu ao ensino ginásial (atuando em quatro séries) e o segundo ciclo foi o chamado clássico ou científico (três séries).

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024 em 1961, o ensino médio manteve-se dividido em dois ciclos com um diferencial: a equivalência entre o ensino secundário e o ensino profissional, permitindo o acesso irrestrito aos cursos de nível superior. Entretanto, o ensino secundário continuou mantendo o reconhecimento social e estatal diferenciado.

Cardozo (2009) sintetiza claramente a intencionalidade de cada reforma ocorrida entre as décadas de 1930 e 1960 na educação, evidenciando a tensão entre o ensino propedêutico (acadêmico) e o ensino profissional.

Essa tensão reflete elementos, aparentemente não expressos nas políticas e legislações educacionais, mas que de fato representam a luta de interesses conflitantes da sociedade brasileira e das particularidades próprias do

desenvolvimento capitalista tardio que possibilitou mudanças restritas e seletivas externas no sistema educacional e que deixaram a maioria da força de trabalho excluída da educação formal (CARDOZO, 2009, p. 59).

Durante o governo militar, foi aprovada a segunda LDB nº 5.692/71, substituindo a equivalência entre o ensino secundário e o propedêutico pela habilitação profissional compulsória.

Os efeitos dessa reforma sobre o ensino médio foram o de não produzir nem a profissionalização nem o ensino propedêutico, tendo em vista o fracasso da política educacional imposta pela política aplicada pelo regime militar. E dentre os fatores que contribuíram para esse fracasso estava a falta de recursos materiais e humanos para a manutenção, por parte do poder público, de uma extensa rede de escolas e a resistência dos empresários em admitir nos quadros de suas empresas os profissionais oriundos dos cursos de segundo grau (SANTOS, 2000, p. 219).

A tentativa de universalizar a articulação entre a formação geral e a formação técnica não conseguiu superar a dualidade histórica que perpassa o ensino médio, pois as escolas não se estruturaram a partir de um novo princípio educativo no qual o pensar e o fazer fossem considerados expressões de um único saber constituinte da identidade humana.

Ao mesmo tempo, a educação definida nas políticas do governo está vinculada à lógica do capital. O que interessa à formação do ser humano é que sejam capazes de se adaptar, sem delongas, a essa sociedade cuja lógica é condicionada pelo mercado. Passa-se, assim, a ter uma concepção produtivista da educação, isto é, aquela que venha ao encontro da formação do consumidor e não do cidadão, uma educação para a domesticação, para a submissão, e não para a emancipação e a libertação (VIEBRANTZ, 2010, p. 69).

De acordo com Leite (1995) a educação profissional no Brasil, durante a vigência da LDB nº 5.692/1971, era ministrada por instituições de diversos tipos, combinando ampla diversidade de modelos organizacionais, gerenciais, pedagógicos e de financiamento.

O sistema formal de educação profissional compreendia a educação superior e técnica de nível médio, ministrada por universidades e escolas técnicas, públicas e privadas, que ofereciam tanto o ensino acadêmico como a formação profissional. Em relação ao financiamento, os fundos públicos para a educação profissional, nesse sistema, estavam vinculados às fontes de recursos para educação.

O sistema não formal abrangia as Instituições de Formação Profissional (IFP), o Sistema S, ONGs, sindicatos, empresas, fundações, grupos religiosos, entre outros. Incluía, portanto, todas as alternativas de educação profissional que poderiam ser ministradas fora do sistema educacional tradicional (escolas), tais como aprendizagem, formação continuada de

trabalhadores, qualificação e requalificação de desempregados, treinamento em empresas. Os recursos despendidos neste sistema proveriam de variadas fontes: a) contribuições compulsórias sobre a folha de pagamento, que financiam as IFPs; b) financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT); c) contribuições de associados e recursos próprios; d) financiamentos externos, a exemplo as ONGs.

A educação profissional brasileira se constituiu por uma rede de instituições do setor público e do setor privado. O setor público composto pelas escolas técnicas, mantidas pelas três esferas de governo: federal, estadual e municipal, predominou com a oferta dos cursos de nível técnico. O setor privado compreende diferentes tipos de entidades: o Sistema S e as entidades de ensino profissional livre e organizações da sociedade civil, tendo sua marca registrada na oferta de cursos de nível básico e tecnológico.

As entidades estatais contaram com recursos internos e externos para financiar suas redes de ensino profissional. Os internos provinham da alocação de verbas advindas da arrecadação de impostos, enquanto que os recursos externos vieram de empréstimos concedidos do exterior. Já as entidades privadas contavam com seus recursos internos por meio da arrecadação de mensalidades, prestação de serviços, contribuições de fundações e com os recursos externos de empréstimos, incentivos fiscais e/ou repasse de verbas públicas.

Na década de 1990, a partir das reformas educacionais realizadas no Brasil, discutiremos no segundo capítulo, as implicações desse movimento na política do ensino médio e da educação profissional.

2.2 A REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 1990 E AS ESTRATÉGIAS DE FINANCIAMENTO

As reformas da educação acarretaram mudanças sociais e econômicas no cenário mundial o que também modificou as políticas educacionais em curso no Brasil. Tais políticas, implantadas ao longo da década de 1990, traduzidas em diferentes reformas em todos os níveis de ensino, trouxeram a marca da regulação e do controle em uma perspectiva de ajuste às medidas econômicas propostas pelos Organismos Internacionais aos países em desenvolvimento.

Oliveira (2005, p. 12), esclarece que essas agências multilaterais concebem a educação como “[...] um instrumento fundamental na solidificação de uma economia

competitiva, para tais instituições, a educação é a única via para reversão dos altos índices de concentração de renda³¹”.

Para eles, o fortalecimento da educação básica e o desencadeamento de políticas de qualificação profissional é a única forma de os indivíduos poderem disputar uma vaga no mercado de trabalho, extremamente seletivo. Entretanto, trata-se de uma visão da educação, segundo a qual esta teria condições de interferir, decisivamente, na solução de problemas que não foram por ela criados, passando a ser um dos elementos importantes para que o Estado cumprisse, nessa ótica, o seu novo papel nos ajustes estruturais e fiscais exigidos por aqueles organismos (OLIVEIRA, 2005, p. 12).

Diante das transformações no mundo do trabalho e das reformas ocorridas na área da educação, começam a ser estruturadas iniciativas voltadas para a questão do emprego e do financiamento da formação profissional. Tal iniciativa de financiamento teve como incumbência repassar recursos públicos tanto às entidades públicas como as demais entidades conveniadas designadas por meio de parceiras.

Citamos a exemplo a criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) instituído pela Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, em que tomou como uma das primeiras ações regulamentar o seguro desemprego e o abono salarial, tendo como principais fontes de recursos financeiros o Programa de Integração Social (PIS) e Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP). O FAT financiou ações do Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e parte dos projetos do PROEP sob orientação do MEC.

Para Sousa (2003), o financiamento para a educação profissional no Brasil, a partir dos anos 1990, sofreu fortes imposições dos Organismos Internacionais. Uma vez que, a cada empréstimo realizado pelo país junto ao FMI, foi também adotado um programa de reformas sociais articulado pelo Banco Mundial para os países pobres.

Segundo esta autora, o papel definidor e controlador das políticas sociais, baseadas na concepção de política econômica neoclássica que o Banco Mundial passou a desempenhar se deu em função do aumento de investimentos para a educação brasileira, no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, condicionando a liberação de seus recursos à medida de caráter liberal.

³¹ O contraditório desse discurso é que eles são oriundos de instituições diretamente responsáveis pela solidificação de um modelo econômico que muito pouco contribuiu para o rompimento com a estrutura arcaica e excludente que existe nos países em desenvolvimento (OLIVEIRA, 2005, p.12).

Em decorrência disso a política de financiamento do Banco Mundial para a educação, prescreve como “prioridade” a educação básica. Em seus documentos essa prioridade conferida à educação básica é largamente justificada pela justiça social e a educação como direito humano. As taxas de retorno são também fortemente consideradas na priorização da educação básica. Percebe-se também nos documentos do Banco Mundial que há um viés contra as escolas profissionalizantes e em particular contra aquelas de financiamento público. No entendimento de seus ideólogos, educação profissional e treinamento devem ser deixados para o setor privado prover financiamento. O Banco declara que são importantes o envolvimento do setor privado na provisão, financiamento e gerência do ensino profissionalizante, vê-se portanto, que há um descarte da educação profissional escolar no nível público (SOUSA, 2003, p. 02).

De acordo com a análise da autora, a orientação do Banco Mundial estava clara quanto ao financiamento da educação profissional: a busca de “fontes alternativas” privadas para manter tais instituições. Nessa perspectiva, várias instituições de ensino privatizaram cursos, criaram fundações para a venda de cursos básicos e técnicos e firmaram convênios com diversas empresas e instituições com o firme propósito de captar recursos a fim de manter funcionando esses estabelecimentos de educação profissional,

Nessa direção, o Governo Federal, por meio do MTE e do MEC produziu a política de ensino médio e da educação profissional por meio do Projeto Lei nº 1.603/1996, criado a partir das orientações emanadas nos documentos intitulados: Planejamento Político Estratégico 1995/1998 do MEC e Educação Profissional: um Projeto para o Desenvolvimento Sustentado do MTE. O que expressou claramente as orientações do Banco Mundial, para fins de financiamento e viabilização de suas reformas “parciais” no Brasil (SOUSA, 2003).

Embora ambos os documentos tivessem articulados ao ideário neoliberal e, portanto, condizentes com a reforma do Estado, os projetos adotavam concepções diferentes em relação à proposta de educação profissional a ser construída no País. Enquanto a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) do MTE se pautava pela discussão da relação trabalho e educação com a participação do governo, da academia, dos trabalhadores e empresários para a definição de seu projeto de educação profissional, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do MEC elaborou seu planejamento baseado na pauta de discussão preconizada pelos consultores externos do Banco Mundial, com pouca ou nenhuma interferência de outros segmentos interessados.

Contudo, adotou-se uma proposta de separação entre formação acadêmica e profissional, do ponto de vista conceitual e operacional, e que conferia “[...] maior flexibilidade aos currículos, facilitando sua adaptação ao mercado de trabalho e, naturalmente, baixando os custos, racionalizando o uso dos recursos conforme a opção do aluno fosse o mercado ou a universidade” (KUENZER, 2001, p. 61).

Segundo Kuenzer (Idem, p. 66), o referido Projeto de Lei refletiu a política neoliberal do Estado Brasileiro, expressão da reorganização produtiva atual, caracterizada pela racionalização dos recursos, redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade no sistema produtivo. Essa política buscou uma maior proximidade da escola com o setor econômico, utilizando os seus mecanismos de eficiência como norteadores dos objetivos de formação profissional.

Esse Projeto Lei suscitou no Decreto nº 2.208/1997 que estabeleceu e dividiu a educação profissional em três níveis distintos. O primeiro refere-se ao ensino básico, com a função de proporcionar a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente da escolaridade. O segundo refere-se ao ensino técnico, destinado à habilitação profissional de alunos egressos do ensino médio. Por último, o ensino tecnológico, correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos alunos oriundos do ensino médio e técnico.

Dentre os pressupostos desse decreto citamos: a racionalidade financeira, pela qual se priorizou o princípio da equidade, pressupondo um tratamento diferenciado tanto para os indivíduos quanto para as demandas do mercado; a ruptura com o princípio da equivalência entre a educação geral e a profissional; e a educação profissional em substituição à educação geral, disponibilizando-se aos que não possuísem escolaridade o acesso ao nível básico, o mais elementar, do ensino profissional.

Este fato contribuiu para que vários programas de qualificação e formação profissional fossem implementados e sustentados por diferentes fontes de recursos públicos oriundos dos orçamentos de vários Ministérios, tendo como principais o MTE e o MEC, como veremos a seguir.

2.2.1 Formação profissional no Governo FHC: programas de qualificação e desarticulação do ensino

No período do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) foram elaborados e implantados programas para a área da educação profissional que mobilizaram recursos para o ensino profissional. Dentre os programas que tiveram maior repercussão nas ações de formação profissional, destacamos o PLANFOR do MTE; o PROEP do MEC, O PROFABE do Ministério da Saúde; e o PRONERA do Ministério do Desenvolvimento Agrário, como podemos visualizar na proposta do Quadro 4.

PROGRAMA	PROJETOS/AÇÕES	RESPONSÁVEL
PLANFOR	Cursos CODEFAT	Ministério do Trabalho e Emprego
	Serviço Civil Voluntário	Ministério do Trabalho e Emprego
PROEP	Programa	Ministério do Trabalho e Emprego/ Ministério da Educação
PROFAE	Programa	Ministério da Saúde
PRONERA	Programa	Ministério do Desenvolvimento Agrário

Quadro 4 Programas de qualificação e educação profissional no governo FHC

Fonte: Elaborado com base em Kuenzer (2010)

Com base nos trabalhos de alguns autores como Sousa (2003), Moura (2005), Ferreira (2006), Castione (2006), Araujo *et al* (2007), Gomes (2008) e Kuenzer (2010), que pesquisaram as políticas de formação profissional implementadas durante o Governo FHC, teceremos nossas considerações acerca de cada programa apresentado do quadro 01.

a) PLANFOR

No âmbito do MTE foi desenvolvido o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), implementado a partir de 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego por dois quadriênios de vigência (1995-2002), teve como proposta articular as políticas públicas de emprego, trabalho e renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

Segundo Kuenzer (2010), a novidade do PLANFOR foi em relação à gestão, com o tripartismo, que estabeleceu a participação dos trabalhadores, dos empresários e do Estado nas decisões e no controle das ações relativas à educação profissional nos âmbitos da União, Estados e Municípios, por meio dos Conselhos do Trabalho.

Para Cardozo (2003), a educação profissional implementada pelo governo de FHC, por meio do PLANFOR, se revelou mais de caráter ideológico do que funcional e efetivo para as metas propostas, tornando a mesma apta a responder às demandas do setor produtivo, subordinando-se irrestritamente aos interesses econômicos e políticos da nova etapa do capitalismo mundial.

Entretanto, as avaliações externas mostraram que o PLANFOR, além do mau uso dos recursos públicos, caracterizou-se pela baixa qualidade e baixa efetividade social, resultante da precária articulação com as políticas de geração de emprego e renda, desarticulação com as políticas de educação, reduzidos mecanismos de controle social e de participação no planejamento e na gestão dos programas e ênfase em cursos de curta duração focados no desenvolvimento de habilidades específicas (KUENZER, 2010, p. 256).

Sousa (2003) ressalta a redução do papel do Estado frente à política de gastos públicos, e a crise vivida pelas instituições de ensino profissional, que não contaram com um aumento do fundo público, restando a essas “[...] a busca das fontes alternativas que vêm se dando na venda de serviços – cursos – ou na captação de recursos financeiros junto ao PLANFOR financiado pelo FAT” (p. 07).

A autora conclui que apenas o nível básico da educação profissional, em que o trabalhador tenta uma rápida qualificação/requalificação profissional com vistas a encontrar uma colocação no mercado de trabalho, teve financiamento garantido pelo Estado, fruto da parceria entre o MEC e o MTE, em comum acordo com o Banco Mundial. Enfatiza ainda, que grande parte dos recursos oriundos do FAT foi direcionada para esse nível de ensino profissional, apesar dos estudos que apontavam a inoperância dos cursos e o desvio desses recursos.

b) PROEP

No âmbito do MEC, o principal programa que serviu de suporte para a implementação da reforma da educação profissional foi o PROEP, com o objetivo anunciado de financiar a expansão física da Rede de Educação Profissional, pública e privada, e fazer as adaptações necessárias à execução da reforma, principalmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela legislação.

O Programa teve como fonte de financiamento os recursos do contrato de empréstimo³² celebrado entre o Governo Federal e o BID, sendo que 50% desses recursos seriam de dotações orçamentárias do GF, constituídos de 25% dos recursos do MEC (obtidos por meio de receitas fiscais) e 25% recursos do FAT, vinculado ao MTE, e os outros 50% restantes de empréstimos do Banco.

De acordo Araujo *et al* (2007), para que as instituições (públicas ou privadas, preferencialmente comunitárias) pudessem receber os recursos deste Programa, foi exigido o cumprimento de diferentes condições, entre elas se destacava a necessidade de que os recursos fossem utilizados apenas na expansão das ações de profissionalização (consideradas apartadas das ações de escolarização). Assim, as instituições que mantiveram as estratégias de ensino integrado não puderam fazer uso daqueles recursos tal como preconizava o Decreto presidencial nº 2.208/1997.

³² Acordo de Empréstimo nº 1052/OC-BR

O PROEP foi marcado por institucionalizar um sistema paralelo de formação profissional que podia se articular ao sistema regular de ensino, porém só de forma concomitante ou sequencial e não integrada; e pela intensificação da oferta de cursos profissionais básicos, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como para trabalhadores com qualquer nível de escolaridade, mas sem promoção desta. O Programa se constituiu como a firme demonstração, não só da interferência do mercado na formulação das políticas educacionais, mas também da transferência do capital público para a iniciativa privada (NASCIMENTO; ARAUJO, 2010).

Gomes (2008) apresentou dois resultados de pesquisas³³ numa mesma instituição que comprovam como o investimento de recursos públicos financia a educação profissional da iniciativa privada. Tal experiência se deu por meio de uma parceria com o Estado, onde este, de fato, contribuiu financeiramente com o setor privado.

Apesar do autor, considerar a escola técnica analisada por ele como um “serviço eficaz” prestado pela iniciativa privada, quando “o poder público não se fez presente com os processos educativos necessários para responder as demandas do setor produtivo”, ele aponta que os avanços da escola se efetivaram com a dotação de recursos do MEC, via PROEP, uma vez que a escola duplicou seu espaço físico e pode contar com este financiamento para aumentar o número de laboratórios e equipamentos caros que acompanhassem as novas e complexas tecnologias.

Afora essas mudanças, a relativa improvisação das despesas de capital de outrora pôde ser superada graças à participação no PROEP, do Ministério da Educação, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento, que valorizava a participação comunitária, do Terceiro Setor. Dessa forma, em 2001 a Fundação assinou um convênio com o Ministério da Educação no valor de US\$ 985.0764, dividido em 31,9% para infra-estrutura, 56,8% para equipamentos, 4,8% para capacitação e treinamento, 3,8% para materiais pedagógicos, 2,3% para consultoria e 0,4% para serviços. Assim, como já foi aludido, duplicou-se a área construída e mais que duplicou o número de laboratórios, com equipamentos atualizados (GOMES, 2008, p.188).

A perspectiva apresentada por Gomes (2008) foi a de que esta reforma só foi possível mediante os investimentos do Governo Federal, que deveria mesmo transferir recursos públicos para financiar o capital privado, uma vez que seu poder de arrecadação de recursos era maior.

³³ As duas pesquisas foram realizadas, segundo informações do próprio autor, com base no estudo de caso, compreendendo a análise documental, a observação direta e as entrevistas semi-estruturadas.

Gomes (2008) aponta uma perspectiva diferente dos outros, uma vez que considera a educação profissional como um serviço que deve ser oferecido pela iniciativa privada, por considerar o poder público ineficiente. Ainda sob essa lógica, o Estado ficaria desobrigado da oferta e manutenção da educação profissional.

Entretanto, o que se configurou nesta experiência foi a manutenção de um serviço privado mediante o financiamento do fundo público, e deixando o Estado livre do seu dever na promoção de um direito público e gratuito para os trabalhadores em prol da sustentação financeira da educação mercadológica do capital.

Sob a perspectiva do investimento de recursos no setor público, Moura (2005) fez um balanço das implicações da reforma da educação profissional, implantada pelo Decreto n. 2.208/97, e do PROEP sobre a ação do IFET (antigos CEFET), em particular, e das demais instituições federais, assim como de algumas das alterações dessa reforma.

De acordo com Moura (2005), a reforma foi promovida como parte do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, liderada pelos países de capitalismo avançado. Portanto, para o autor, a reforma foi eficiente e coerente com a lógica de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.

Segundo este autor, a lógica do PROEP, para a rede federal, foi a de reestruturá-la desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações empresariais na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade de autofinanciamento, eximindo o Estado desta obrigação.

Entretanto, o autor mostrou a redução significativa do governo nos seus orçamentos anuais, mesmo antes da conclusão dos aportes de recursos do PROEP, os quais seriam necessários à preparação das instituições com vistas ao autofinanciamento através da interação com o entorno.

Para Moura (2005), a questão do financiamento público e do aumento da interação com o entorno, no âmbito da reforma da educação profissional e do PROEP, estava resumida no seguinte dilema: a manutenção e, inclusive, a tentativa de ampliar a função social do IFET *versus* a necessidade de buscar estratégias de complementação orçamentária através da interação com o entorno.

Nesse sentido, tanto o IFET como o Governo Federal estariam de acordo que a Instituição devesse ampliar a sua interação com o entorno e a sociedade em geral. Entretanto, para o IFET essa interação tinha que se pautar pela ampliação de sua função social, enquanto

para a administração federal o foco seria o aumento da capacidade institucional de autofinanciamento.

Especificamente sobre o PROEP, a Ferreira (2006) concluiu que foi limitado o impacto dessa política pública nos aspectos financeiro, social e pedagógico. O PROEP se configurou como um programa de baixa execução e as restrições orçamentárias e financeiras ocorridas diminuíram, ainda mais, o ritmo de investimento do programa. Assim, a autora afirma:

O PROEP caracteriza-se como uma política irrelevante para o País na medida em que seu impacto social, quantitativo e qualitativo, é mínimo; a capacidade de financiamento é reduzida progressivamente em vista das prioridades do superávit fiscal e, por fim, não atende aos princípios pedagógicos de uma formação técnica integral da força de trabalho. O PROEP não possui um caráter educativo, por tanto não é humanizador (FERREIRA, 2006, p.280).

c) PROFABE

No âmbito do Ministério da Saúde foi implementado o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE), com objetivo de atender às lutas pelo direito à assistência de enfermagem e promover a melhoria da qualidade da atenção à saúde, por meio da redução do déficit de pessoal auxiliar em Enfermagem qualificado e do apoio e fortalecimento às instâncias de formação e desenvolvimento dos trabalhadores do Sistema Único de Saúde.

d) PRONERA

No Ministério do Desenvolvimento Agrário, a partir da mobilização dos trabalhadores do campo em articulação com a universidade na I Conferência Nacional: por uma educação básica do campo, realizada em Luzitânia (GO) em 1997, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)..

Esse programa se efetivou a partir dos movimentos dos trabalhadores, tendo como objetivo a ampliação dos níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, atuando como instrumentos de democratização do conhecimento do campo (KUENZER, 2010).

2.2.1.1 Sobre a Política de Educação Profissional do Governo FHC e suas estratégias financiamento

A reforma do ensino profissional dos anos de 1990, por meio da regulamentação do Decreto 2.208/97, foi vista por Sousa (2003), Moura (2005), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Ferreira (2006), entre outros, como a expressão da contradição da proposta de articulação da educação profissional à educação básica contida no texto da LDB, representando um retrocesso histórico para o processo de integração da formação básica e profissional.

Os autores também consideraram que houve um desmonte da rede federal existente, na medida em que deveria ampliar o acesso a um número maior de estudantes. Pois, o financiamento das políticas e expansão do ensino foi direcionado para o setor privado, sendo considerada uma estratégia de afastamento do Estado de suas obrigações para com a educação pública³⁴.

É justamente no âmbito da aplicação dessa política – financiada com recursos públicos – que a União e Estados empreenderam transformações significativas nas suas redes de Ensino Médio e Técnico, e que se incrementou a participação do setor privado, seja pela transferência da gestão de instituições públicas ou pelo financiamento de instituições privados (Ferreira, 2006.p. 277).

Para Silva e Invernizzi (2008), o Governo FHC demonstrou que sua política para a educação profissional teve como objetivos intrínsecos a manutenção da dualidade, a contingência do acesso ao ensino médio e a desigualdade dos níveis de ensino confirmadas na separação entre o ensino médio e o técnico, bem como na redução na oferta da educação profissional de nível técnico e priorização na oferta de cursos básicos.

Castioni (2006) buscou identificar na estrutura orçamentária do governo federal recursos para financiar a educação profissional de nível técnico e tecnológico no Brasil. O autor tentou mostrar que, enquanto o MEC tentava mobilizar poucos recursos previstos no orçamento para a educação profissional, havia um montante considerável de recursos espalhados em diversos Ministérios que poderiam compor um fundo ou um sistema de educação profissional voltado a atuar sobre os trabalhadores de baixa escolaridade.

³⁴ Segundo a autora, 40% dos recursos do PROEP foram destinados às instituições públicas da rede federal e das redes estaduais; 60% para projetos do chamado “segmento comunitário”, nos quais se incluem as iniciativas privadas (Ferreira, 2006).

Segundo este autor, a educação profissional que não integrava o FUNDEF e nem tinha previsão para o FUNDEB, sobrevivia com recursos que mobilizavam parcela significativa da Esplanada dos Ministérios em rubricas que se encontravam em, aproximadamente, 11 Ministérios, sem nenhum mecanismo de articulação e de coordenação entre eles. Para exemplificar essa situação, o autor mostra que:

Uma análise preliminar no Orçamento Geral da União (OGU) para 2006 mostra no Programa 1062 (Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica) recursos da ordem de R\$ 1,2 bilhão. A maior parte desses recursos são destinados pelo MEC à sua rede federal. No entanto, nesse mesmo Programa (1062) há recursos mobilizados pelo Ministério da Agricultura - MAPA e de Minas e Energia - MME. Além disso, recursos para a educação profissional aparecem no Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, no do Desenvolvimento Indústria e Comércio - MDIC, Trabalho - MTE, Ciência e Tecnologia - MCT, nos Ministérios da Marinha, Exército e Aeronáutica- MD. É interessante também observar que o Governo Federal recentemente alardeou o esforço que fez para aumentar recursos para a educação profissional, entretanto, o valor destinado no orçamento é menor do que o SEBRAE vai receber via recolhimento da Previdência Social. Se somarmos as instituições tradicionais da área de educação profissional (SENAI-SESI e SENAT-SESC), para citarmos os principais, veremos que aquilo que o MEC destina à educação profissional é a parte menor dos recursos (CASTIONI, 2006, p. 04).

Nesse sentido, o autor defende que o MEC deveria ter papel mais ativo na organização de um sistema/subsistema de educação profissional e deveria atuar na normatização da oferta desses cursos e na organização de itinerários formativos que pudessem sinalizar de fato percursos de formação aos milhões de trabalhadores que necessitam ser alfabetizados.

Os estudos sobre financiamento da educação profissional, até então, se mostravam incipientes, e o que existia eram inferências realizadas a partir do quociente entre o orçamento mobilizado pela rede federal e o seu número de alunos, que apontaram para um gasto excessivo nessa modalidade de ensino, constituindo-se como argumento utilizado para a separação do ensino médio do ensino técnico, uma vez que as escolas federais estariam sendo utilizadas pelos ricos para se atingir uma vaga nas universidades públicas.

Com relação à relevância do tema, o autor se posiciona:

A questão do financiamento é importante para demonstrar que a educação profissional, embora sempre tratada à margem da estrutura e funcionamento da educação brasileira, mobiliza muitos recursos, no entanto, as ações de modo pulverizado contribuem para a baixa eficácia e, além disso, limitam as possibilidades que essa modalidade de educação tem em contribuir com a elevação da escolaridade de milhões de trabalhadores. Além disso, a não existência de uma coordenação nas ações no campo da educação profissional, limitam em muito as possibilidades da instituição de itinerários formativos e a criação de um sistema de certificação profissional como prevê a legislação atual sobre o tema (CASTIONI, 2006, p. 03).

O autor conclui seu texto apontando como desafio emergente a organização de um sistema ou uma coordenação geral de financiamento e estruturação de políticas com a mesma finalidade que mobilizam esses recursos para a educação profissional

Ferreira (2006) pesquisou o planejamento plurianual (PPA) formulado nos dois governos de FHC: “Brasil em Ação” (1996-1999) e “Avança Brasil” (2000-2003). A autora buscou analisar a estrutura dos programas de educação profissional no interior da política macroeconômica planejada pelo referido governo, destacando-se o processo de execução do PLANFOR e do PROEP.

Para a autora, o planejamento da educação profissional pode ser esquematizado como uma política de inserção, focalizada nos mais pobres da sociedade. A questão social não é enfrentada pela ótica da superação da pobreza, mas pelo seu alívio, uma prática recorrente no Brasil desde o período desenvolvimentista.

Como descrito pela autora, sua análise dos planejamentos plurianuais mostrou que a debilidade do governo na organização da política da educação profissional está, sobretudo, na incapacidade de formular e, conseqüentemente, de executar políticas públicas integradas, incapacidade provocada pela dificuldade de tratar os problemas na sua materialidade radical, transformando-os, portanto, em política compensatória, pois o fim último é manter o processo histórico de acumulação capitalista, no qual o País ocupa uma posição semiperiférica.

As pesquisas realizadas sobre o financiamento da educação profissional revelaram a recorrente disputa entre as instâncias públicas e o setor privado pelo fundo público para financiar a formação profissional. Os trabalhos demonstram, de forma abrangente, as investidas do Estado capitalista, no sentido de transferir os poucos recursos públicos para a gestão da iniciativa privada, fortalecendo as entidades que ao longo da história da educação profissional se apropriaram dessa forma de financiamento para se consolidarem enquanto instituições formadoras de mão-de-obra, fortemente reconhecidas pelo setor produtivo.

Nesse sentido, as análises acerca dos recursos aportados na oferta pública mostram a escassez e a insuficiência dos mesmos para a manutenção e expansão do ensino profissional, principalmente o de nível médio, com ampliação da escolaridade, que sempre foi o predominante na oferta estatal.

Os trabalhos também destacam a falta de organização dos fundos públicos existentes e a pouca coordenação dos programas, projetos e ações destinados à formação profissional que se apresentam fragmentados e desarticulados no interior da esplanada dos Ministérios. A

ideia é de que se houvesse uma ação estruturada do Governo Federal esses recursos já se constituiriam suficientes para custear as estratégias de formação profissional no país, ao contrário do que apontado anteriormente.

2.2.2 Educação Profissional no Governo Lula: programas de qualificação e a proposta de integração do ensino

Durante o Governo de Lula da Silva (2003-2010), houve um aumento significativo de programas de educação profissional, principalmente no Ministério da Educação e no Ministério do Trabalho em relação do Governo de FHC. No Quadro 02, podemos visualizar essa expansão de programas implementados pelo Governo Federal.

PROGRAMA	Programas vinculados	Responsável
PNQ	CODEFAT	MTE
	Cursos livres (aumento da CH para 200 h)	
PNPE (2003)	Consórcios Sociais da Juventude	MTE
	Empreendedorismo Juvenil	MTE
	Juventude Cidadã	MTE/SEDH
	Soldado Cidadão	MTE
	Jovem Empreendedor	MTE/SEBRAE
	Programa Aprendizagem	MTE/Sistema S
Programas articulados à Educação Básica	Escola de Fábrica	MEC/ TEM
	PROJOVEM	MEC
	PROEJA	MEC
	PESCA	SEAP/PR e MEC
	Mulheres Mil	MEC
PDE - 2007	E-tec Brasil	MEC
	Brasil Profissionalizado	MEC

Quadro 5 Programas de qualificação e educação profissional no governo Lula

Fonte: Elaborado com base em Kuenzer (2010) e Moura (2010)

a) PNQ

A partir da avaliação do PLANFOR, o governo Lula propôs uma nova política de educação profissional, expressa no Plano Nacional de Qualificação (PNQ), para o período de 2003-2007, objetivando: inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento como geração de trabalho, emprego e renda; e promoção da expansão da cidadania e fortalecimento da democracia.

O PNQ se propõe a operacionalizar as políticas de educação profissional a partir de:

a) continuar financiando as ações que integram o CODEFAT e as Comissões Estaduais e Municipais do Trabalho, com recursos cada vez mais exíguos, do FAT (a novidade é a

extensão da duração dos cursos, em média de 200 horas, que articulem educação básica e profissional); b) ações que tem sua origem no Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), gerenciado pelo MTE, voltado para a inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade social; c) programas que apresentem efetiva vinculação com a educação básica.

A análise do PNQ evidencia avanço conceitual significativo em relação ao PLANFOR, mas na opinião de gestores públicos e membros do Conselho Estadual do Trabalho (PR) o que tem se visto na prática é a dificuldade de efetivação dessas políticas a partir de vários fatores, como a perda de interesse das agências formadoras, o desinteresse do público-alvo, que busca alternativas que viabilizam inclusão em curto prazo; os casos analisados evidenciam a dificuldade de usar os recursos disponíveis, embora reduzidos, os quais acabam por vezes não sendo investidos na sua totalidade (KUENZER, 2010).

b) PNPE

Acerca do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), implementado durante o governo Lula, no âmbito do MTE, mediante a Lei nº 10.748/2003, é voltado para a inclusão dos jovens em situação de vulnerabilidade social, gerenciado pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

O PNPE articula várias ações, que se desenvolvem por meio de duas linhas: qualificação social e profissional e a da inserção imediata no mercado de trabalho. Embora assumam a articulação com a educação básica como princípio, não se vinculam ao Sistema Nacional de Educação; ao contrário, essa articulação, estimulada, fica por conta do aluno, que deverá comprovar sua matrícula e frequência ao sistema escolar.

Dentre as ações vinculadas ao MTE, estão os projetos “Consórcios Sociais da Juventude”, “Empreendedorismo Juvenil” e “Soldado Cidadão”. Este último projeto destina-se a capacitar jovens que prestam o serviço militar obrigatório para que encontrem uma ocupação ao deixarem as Forças Armadas. Ele é realizado com o Ministério da Defesa, Fundação Cultural do Exército e o Sistema S. Vinculado à Secretaria Especial de Direitos Humanos e articulado ao MTE está o projeto “Juventude Cidadã”.

Dentre os projetos de capacitação de vagas no mercado formal, com contratações subsidiadas pelo governo ou não, e a inclusão em ações alternativas de geração e renda, como empreendedorismo, cooperativismo e associativismo, estão “Jovem Empreendedor”, realizado

em parceria com o SEBRAE, e os contratos especiais de trabalho nas linhas da “Aprendizagem” e estágio, realizado pelo Sistema S (KUENZER, 2010, p. 260).

Todos os projetos propõem o financiamento das atividades especificamente pedagógicas desenvolvidas pelas entidades, correspondendo em geral a 200 horas de qualificação profissional e 100 horas de formação em cidadania e direitos humanos, a partir de um valor por hora/aluno. As demais 300 horas correspondem à contrapartida da entidade (KUENZER, 2010).

Segundo Kuenzer (2010), gestão dos programas inclui conselhos especialmente criados para esse fim, composto por representantes dos ministérios, secretarias e outras instituições responsáveis pela implementação, e conta com a intermediação de um órgão público que seleciona entidades executoras diretamente, ou entidades-âncora ou gestoras, que, por sua vez, selecionam, qualificam e acompanham as executoras, uma espécie e franquias social que terceiriza o anteriormente terceirizado.

Como não há ainda estudos sobre essa forma de gestão, seria interessante pesquisar quanto dos recursos alocados para cada projeto se destina à realização da atividade-fim, contrariando a lógica da racionalização de recursos professada pelas redes e franquias sociais. A existência de tantos níveis intermediários permite inferir que parte significativa dos recursos alimentem a própria organização, constituindo-se a criação de entidades em oportunidade lucrativa de negócio, transfigurando-se a atividade-meio em atividade-fim (KUENZER, 2010, p. 262).

Todos esses programas têm como característica a vinculação formal ao Sistema Nacional da Educação, contudo, essa vinculação não se constitui em efetiva integração entre educação básica e profissional, não ultrapassando o nível formal. No que se refere ao MEC, temos os programas diretamente relacionados com a educação básica.

c) Programas vinculados ao MEC

Com a chegada de Lula ao governo, grandes expectativas foram depositadas numa mudança de concepção política no MEC e na retomada de um processo democrático popular que trouxessem mudanças substantivas para as políticas de educação profissional, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe o art. 36 da LDB nº 9.394/96, mas que foi suprimida pelo Decreto 2.208/97.

Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 1090).

Em julho de 2004 foi promulgado o Decreto nº 5.154, regulamentando as formas por meio das quais os sistemas educacionais e as escolas pudessem buscar a realização de uma formação integrada, mas a mobilização que se esperava não ocorreu. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), de uma política de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio MEC.

Três dias após o decreto ser exarado, foi anunciado o Programa Escola de Fábrica com um modelo restrito à aprendizagem profissional. Além disso, o MEC coloca a política de ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005)

Ainda de acordo com os autores, algumas medidas tomadas pelo MEC posteriormente, comprovaram que a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes dessas secretarias sobre o tema. Anteriormente à reorganização ministerial, a estratégia pensada para a consolidação da concepção de ensino médio e educação profissional sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura implicava dar alguns passos (Idem).

No âmbito da SETEC/MEC, além da Rede Federal, do PRONERA e do PROEP que tiveram continuidade no Governo Lula, a educação profissional foi materializada pela implementação de vários programas. No ano 2005, foram os programas Escola de Fábrica e PROJEVEM; em 2006, ganharam ênfase o PROEJA, PESCA e Mulheres Mil; e em 2007, vinculados ao PDE, vieram os programas E-Tec Brasil e o Brasil Profissionalizado. A seguir, faremos algumas considerações a respeito de cada um deles.

- *PROJOVEM*

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) foi criado pela Medida Provisória 238, de fevereiro de 2005, tendo por objetivo elevar o grau de escolaridade pela conclusão do ensino fundamental

articulado a qualificação profissional e a ação comunitária, tendo em vista a inserção cidadã (art. 1º).

Destina-se a jovens com idade entre 18 e 24 anos, que tenham concluído até a 4ª série do ensino fundamental, não tenham vínculo empregatício e apresentem marcas de discriminação étnico-racial, de gênero, de geração e de religião, os quais receberão um auxílio financeiro de R\$ 100,00, enquanto durar o curso, por um período máximo de 12 meses.

A sua gestão, por intermédio de um comitê gestor, está a cargo da Secretaria Geral da Presidência da República, mediante a Secretaria Nacional da Juventude, compartilhada com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. A sua operacionalização dar-se-á em cooperação com os municípios, com o DF e com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, que celebrarão convênio com a União, os Municípios, por sua vez, usarão o mesmo procedimento, repassando recursos mediante convênio para entidades executoras (KUENZER, 2010).

Uma explicação possível para a contradição entre a concepção de avaliação ao longo do processo apresentada pelo PROJOVEM é a exigência dos Exames Finais Nacionais é a regulação da qualidade via controle do produto, em decorrência da ausência, e mesmo impossibilidade, de controle durante o processo, dada a quantidade, qualidade, natureza diferenciada e dispersão espacial das unidades executoras. Para Kuenzer (2010), dentre os programas analisados, o PROJOVEM diferencia-se pela sua institucionalização e estratégia de regulação a partir do Estado.

- *PROEJA*

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi criado pelo Decreto nº 5.840/2006, regulamenta a formação de jovens e adultos trabalhadores em nível inicial e continuado e em nível de educação profissional técnica de nível médio, integrada ou concomitante.

Embora instituído e compreendido pela rede federal e educação profissional, pode ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelo Sistema S, desde que se assegure a construção prévia de um projeto pedagógico integrado único de formação básica e profissional, com certificação (KUENZER, 2010).

Moura (2007) buscou analisar aspectos relacionados ao financiamento e à formação dos profissionais dos sistemas educacionais públicos, principalmente docentes, visando à atuação no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, assim como em ações estruturantes necessárias à transformação desse Programa em política educacional pública.

De acordo com o autor, as ofertas do PROEJA estão inseridas ao mesmo tempo na educação básica e na educação profissional e tecnológica, mas em nenhuma das duas o financiamento do PROEJA está garantido ou é suficiente, ficando a cargo da disputa, pelos escassos recursos, no processo de elaboração do Orçamento Geral da União, onde, usualmente, o parâmetro predominante é o da série histórica.

- *PESCA*

O PESCA, referente às *Políticas de Formação Humana na área de Pesca Marinha e Continental e Aqüicultura Familiar*, foi implementado pelo acordo de cooperação N° 2, entre a Secretaria Especial de Aqüicultura e Pesca da Presidência da República (SEAP/PR) e a SETEC/MEC assinaram, em dezembro de 2006, o que prevê a implementação de uma política para formação humana na área de pesca marinha (oceânica), continental (rios e lagos) e aqüicultura familiar.

- *Mulheres Mil*

O Programa Mulheres Mil tem como objetivo oferecer formação profissional e tecnológica às mulheres em situação de vulnerabilidade social das regiões Nordeste e Norte, por meio do acesso à educação profissional, ao emprego e renda, e de projetos locais implementados de acordo com as necessidades da comunidade e segundo a vocação econômica regional.

A concepção anunciada do programa se pauta nas bases de uma política social de inclusão e gênero, com capacitação profissional que reconhece saberes previamente constituídos e visa criar as condições para que elas melhorem seu potencial produtivo e suas condições de vida.

- *O PDE: E-Tec Brasil e Brasil Profissionalizado*

Após a divulgação dos dados educacionais (Censo Escolar e da Prova Brasil) em 2006, que identificou a evasão e os déficits de aprendizagem dos alunos das escolas públicas, o MEC, junto com o INEP e a UNICEF, desenvolveu estudos para localizar práticas escolares que efetivamente fossem responsáveis pelo sucesso e aprendizado dos alunos, a fim de levantar os possíveis indicadores que contribuem para a qualidade do ensino ofertado (DAMASCENO; SOUZA; MOTA, 2009).

As práticas levantadas no estudo foram sistematizadas e transformadas em diretrizes que serviram de base para o “Plano de Metas para a Educação” do Governo Federal, traduzido na possibilidade de implementação do regime de colaboração entre os entes federados em proveito da melhoria da qualidade da educação (DAMASCENO; SOUZA; MOTA, 2009).

Para tanto, o MEC lançou em 24 de abril de 2007 o Decreto nº 6.904, dispendo sobre o desenvolvimento do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e comunidade, mediante programas de ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O mesmo decreto, em seu Art. 2º, instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estabelecendo 28 diretrizes que deveriam nortear as ações educacionais. Em seguida, foi disponibilizada, no *site* do MEC, uma listagem com uma breve descrição de tais ações. Posteriormente, o MEC decidiu apresentar uma justificção a *posteriori* consubstanciada no livro sobre o PDE, intitulado “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, lançado em outubro de 2007.

O PDE é composto, portanto, por um grande programa de ações para o enfrentamento dos problemas relacionados à qualidade das escolas de educação básica no país e abriga, praticamente, todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. “[...] Trata-se de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e infraestrutura” (SAVIANI, 2009).

O PDE é inspirado por uma visão sistêmica de educação, segunda a qual permitiria superar a visão fragmentária, ocorridas por oposições indevidas, das medidas tomadas no governo anterior. Dentre tais oposições, estava a separação entre o ensino médio e a educação profissional, desarticulação esta incentivada por decreto e por programas de financiamento; e a proibição (inibição) legal da expansão da rede federal de educação profissional (BRASIL, 2007).

No entendimento do MEC, o PDE, pela visão sistêmica que o caracteriza, vem colocar-se como antídoto a essas falsas oposições, procurando focar a educação em todo território da nação, considerando, com o mesmo cuidado e atenção, cada uma de suas partes, do bairro ao país em seu conjunto, dando efetividade ao princípio constitucional do “regime de colaboração” (SAVIANI, 2009, p. 16).

Na listagem apresentada no *site* do MEC, dentre as ações integrantes do PDE, no âmbito da educação básica, havia aquelas que incidiam sobre as modalidades de ensino. No que se refere à modalidade “Educação Tecnológica e Formação Profissional” foram dirigidas três iniciativas: 1) Educação Profissional; 2) Novos Concursos Públicos; e 3) Cidades-Polo.

A primeira ação “Educação Profissional” propunha a reorganização da rede federal de escolas técnicas, integrando-as nos IFETs; triplicar o número de vagas pela via da educação à distância nas escolas públicas estaduais e municipais e articular o ensino profissional com o ensino médio regular.

A ação “Novos Concursos Públicos” foi autorizada pelo Ministério do Planejamento, prevendo além de um concurso para admitir 191 especialistas no FNDE, um concurso destinado a preencher 2.100 vagas nos IFET’s. Já a terceira ação, “Cidades-Polo” previa a abertura de 150 escolas federais, elevando para 350 o número de unidades da rede federal de educação tecnológica, com 200 mil novas matrículas até o ano de 2010.

A ação “Estágio”, voltada para estudantes do ensino superior, mas também da educação profissional de nível médio, da educação especial e do PROEJA, foi proposta mediante projeto de lei n. 11.788/2008, que caracterizou o estágio como atividade educativa supervisionada e estabeleceu as regras de funcionamento que garantissem a preparação metódica para o trabalho.

Como podemos observar, os objetivos das ações previstas, em sua maioria, são destinados à expansão da rede federal de educação profissional, no que se refere à estabelecimentos, matrículas e professores. Aos estados e municípios cabe a via de participação pela educação à distancia. A articulação do ensino médio à educação profissional é apresentada sem a previsão de incentivos para a execução.

No livro publicado, o PDE reuniu um conjunto de programas de metas que se organizam em torno de quatro grandes eixos norteadores do sistema educacional, são eles: educação básica; ensino superior; educação profissional tecnológica; e alfabetização, educação continuada e diversidade. Especificamente, ao eixo da educação profissional, foram relacionados os seguintes tópicos:

1. Educação profissional e científica: em que se apresenta o IFET como modelo de arranjo educacional que abrange os princípios do PDE para a ampliação da rede pública de ensino profissional e tecnológico do País, sem prejuízo do indispensável apoio da União para a reestruturação das redes estaduais;

2. Normatização: considera o avanço conceitual da educação profissional no plano legal, sendo promovido no âmbito do PDE na intenção de consolidar a articulação entre ensino médio e educação profissional incorporando-a à LDB numa seção denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e na formulação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de nível médio (CNCT);

3. EJA profissionalizante: reforçando a articulação da escola pública, em especial, com o incentivo do PROEJA na rede federal e estadual e do PROJOVEM nos sistemas municipais.

Estabelecidas às diretrizes, era preciso definir e assegurar as fontes de financiamento para o cumprimento das metas, afinal como atingir os objetivos propostos sem a garantia dos recursos necessários para a implementação da política? O orçamento da União para a Rede Federal foi recuperado, portanto, sua expansão estaria garantida.

O MEC se propôs a sistematizar a rede de educação profissional no país, assim, para as demandas de formação profissional técnica de nível médio a serem efetivadas na modalidade à distância foi proposto o programa E-Tec Brasil, visando levar cursos técnicos a regiões distantes das instituições de ensino técnico e para a periferia das grandes cidades brasileiras, incentivando os jovens a concluírem o ensino médio.

Já para a retomada da educação profissional de nível médio nos estados, o MEC concebeu o Programa Brasil Profissionalizado, prevendo R\$ 900,00 milhões de reais, no quadriênio (2008-2011), para construção, ampliação ou reforma de escolas públicas de ensino médio e profissional, na melhoria da gestão e das práticas pedagógicas. Este programa, objeto de nosso estudo, será aprofundado na seção seguinte.

2.2.2.1 Sobre a Política de Educação Profissional do Governo Lula e suas estratégias financiamento

A formação profissional implementada por meio de todos esses programas nos remete a discussão da histórica dualidade educacional por qual se estrutura a política para a educação profissional e ensino médio em nosso país. A esse respeito, analisamos os estudos

de alguns autores, como Franzoi *et al* (2008), Moura (2007), Alves (2009), Oliveira (2008;2009), entre outros, que pesquisaram sobre as implicações das políticas de educação profissional no governo Lula, sob a perspectiva do financiamento.

A constituição e ampliação desses programas, segundo Franzoi *et al* (2008) apontaram como desafio a necessidade de ações que incluíssem os jovens que se encontravam fora do ambiente escolar, mas de forma que este aluno trabalhador fosse mantido no sistema educativo.

Os autores analisaram que diferentes formas de responder a essas demandas foram empreendidas por meio de políticas públicas, desde programas de expansão da escolaridade básica, programas de formação profissional de diferentes matizes, de outros Ministérios que não o da Educação, até estratégias de expansão da educação profissional (FRANZOI *et al*, 2008).

Dentre as medidas de expansão da educação profissional e inclusão de novos contingentes de trabalhadores excluídos da escola, os autores destacaram: a expansão federalizada do ensino médio, a implantação do PROEJA, e a constituição dos IFETs.

Na visão desses autores, as políticas desenvolvidas pelo MEC para o ensino médio e técnico são ambiciosas, mas apesar de ter havido a ampliação nominal de recursos nos últimos anos, a estrutura de financiamento da educação nacional continua inalterada. O contingenciamento de 20% dos recursos educacionais permanece e o governo atual comprometeu-se com poucos recursos da União no FUNDEB, aquém das necessidades atuais.

Com relação às propostas e ações políticas para a expansão desse ensino, os autores defendem que elas precisam ser acompanhadas de uma gestão pública integral que supere a presente fragmentação de programas de ensino médio e educação profissional, seja entre os entes federados, bem como entre as diversas secretarias do MEC e os diversos ministérios e órgãos do governo federal.

Para esses autores, a proposta de integração, expressa no Decreto 5.154/04, implica um desafio e um compromisso na construção de categorias e práticas educativas que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador. E como esse projeto foi colocado como prioridade pelo Governo Federal, com a criação do Programa Brasil Profissionalizado, os autores demonstram boas expectativas para o ensino médio e profissional, uma vez que a disponibilidade de recursos pode propiciar a expansão da oferta vagas, mediante a ampliação de fontes de recursos necessários e a aplicação correta e eficiente dos mesmos nas escolas públicas.

Sobre o financiamento da educação profissional, os autores concluem que ele se constitui como base de sustentação para qualquer política que se queira séria e que precisamos estar vigilantes quanto ao discurso e acordos sobre a ampliação, distribuição e aplicação de recursos para a área, para que esse discurso não se transforme em simples retórica da política educacional, favorecendo o desvio ou o direcionamento do financiamento público aos interesses privados.

Para enfrentar essa situação, Moura (2007) destaca que uma ação importante que está sendo organizada é luta pela aprovação do FUNDEP, apesar dos interesses e projeto em disputa, como é o caso do Sistema S que se mostrou contrário à criação do fundo. A respeito desse posicionamento negativo, o autor considera que:

O Sistema “S”, conhecido nacionalmente dessa forma, embora não se constitua efetiva e legalmente em um sistema, continua recebendo aporte anual médio da ordem de 5 bilhões de reais provenientes da previdência social pública. Além disso, as organizações que compõem esse Sistema têm uma significativa capacidade de arrecadação, uma vez que vendem grande parcela dos cursos oferecidos e prestam outros serviços igualmente remunerados pela sociedade. Evidentemente, a ação do Sistema “S” é de reconhecida qualidade no Brasil. Não obstante, é necessário avançar no que se refere à oferta pública e gratuita dos cursos proporcionados por essas instituições, já que atualmente prevalece a prestação de serviços pagos pela sociedade em detrimento da oferta pública e gratuita, em que pese a origem pública de significativa parcela do seu financiamento (MOURA, 2007, p. 05).

Segundo Moura (2007), é necessário estabelecer uma articulação e interação efetiva dos sistemas públicos de ensino para que uma política perene e coesa seja edificada. Para isso, é fundamental que se contribua para a construção de um projeto para a sociedade brasileira que privilegie o ser humano e suas relações como a natureza e o desenvolvimento socioeconômico socialmente justo, ao invés de continuar potencializando uma concepção de desenvolvimento centrada nas necessidades e interesses exclusivos do mercado e de seus grandes mandatários.

Alves (2009) questiona se, diante o novo discurso oficial de retomada da educação profissional e expansão do ensino médio integrado à educação profissional, a política de financiamento adotada é suficiente para garantir tal proposta, e, se a mesma indica qualidade nos cursos ofertados.

Segundo os estudos do autor, não houve, de fato, uma prioridade nos gastos com a modalidade, ocorrendo apenas à manutenção do *status quo* de gasto da política educacional. Para ele, os gastos educacionais com a modalidade poderiam ascender de forma mais positiva

diante do discurso propalado da intencionalidade de garantia de uma educação profissional pública e de qualidade (ALVES, 2009, p.157).

Para Alves (2009), a nova política para a educação profissional não rompeu com a institucionalidade construída na reforma do governo anterior, embora existam expectativas ao contrário, que apontam para uma concepção de educação diferente da que vinha sendo implementada.

A política dá sequência aos princípios da reforma educacional empreendida na década de 1990, porém com algumas diferenças, como é o caso, das propostas elencadas pelo DET/SEED que indicou como concepção de educação profissional, uma sólida base de educação geral, científico-tecnológica, sócio-histórica e adota o trabalho como princípio educativo e categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de Educação Profissional (ALVES, 2009, p. 196).

O autor faz questão de destacar que existe um conjunto de fatores intrínsecos e extrínsecos ao ambiente escolar que, uma vez reunidos, tendem a contribuir para uma educação de qualidade. Todavia, sem os recursos financeiros suficientes, nada disso pode ser concretizado, uma vez que o financiamento representa a base financeira para sustentar o sistema educacional.

Oliveira (2009) afirma que educação básica, e, portanto, o ensino médio integrado à educação ficando sob a responsabilidade apenas dos Estados inviabiliza qualquer perspectiva de haver uma educação de qualidade, considerando que os entes estaduais arrecadam bem menos que a União no total dos recursos destinados para a educação.

O autor argumenta que a intervenção do Governo Federal no financiamento é um dos grandes obstáculos à efetivação da integração entre o ensino médio e a educação profissional, “[...] uma vez que, independentemente do viés ideológico ou do pertencimento partidário daquele que dirige a nação, não se tem colocado essa etapa da educação básica como prioridade no raio do financiamento estatal” (OLIVEIRA, 2008, p. 51).

O pesquisador afirma que, embora o FUNDEB represente uma ação que contemple o ensino médio, não gerará recursos suficientes para garantir que a articulação entre formação técnica e formação geral possa universalizar-se e com melhor qualidade nas escolas estaduais, e menos ainda sem uma modificação do papel do Governo Federal em relação ao seu financiamento.

A luta por um ensino médio integrado e de qualidade – e, por conseguinte, pelo seu financiamento – decorre do fato de que não acreditamos que a luta por uma nova sociedade possa deixar de levar em consideração a importância da escola na formação de novos atores sociais (OLIVEIRA, 2009, p. 64).

É importante ressaltar as expectativas dos autores em torno da constituição do FUNDEP, que poderá contribuir de forma sistemática e efetiva para o financiamento da educação profissional. A problemática para a implementação desse fundo se coloca na disputa política, econômica e ideológica que vem sendo discutida ao longo deste trabalho: na relação capital X trabalho e no financiamento público X privado.

Enquanto esta definição de financiamento para o setor não ocorre, o Governo Federal implementou mais um programa para a educação profissional em caráter de assistência técnica e financeira para fomentar a expansão das matrículas públicas em educação profissional, prioritariamente, de forma integrada ao ensino médio. O Programa Brasil Profissionalizado respalda o discurso do Estado brasileiro no financiamento da formação de trabalhadores, mas precisamos verificar até que ponto essa política não esconderá a tentativa de conter a mobilização da classe trabalhadora e de que forma se efetivará nas instituições de ensino público.

2.3 O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO EM FOCO

A partir do que já discutimos e com base nos pressupostos anunciados sobre o financiamento e a política do MEC para a educação profissional, analisamos o programa de financiamento Brasil Profissionalizado, como atuação proposta pelo Governo Federal a fim de estimular as redes estaduais a assumirem a responsabilidade por essa oferta de ensino, executando a política do programa de governo de Lula.

De acordo com as informações do MEC, esta iniciativa do Governo federal visou “retomar e superar o tempo perdido”, tomando para si a responsabilidade de incentivar a expansão e modernização de matrículas em educação profissional, sobretudo nas redes estaduais, bem como da sua própria rede federal, apontando como uma das justificativas o permanente ritmo de crescimento econômico apresentado pelo país.

2.3.1 A concepção de integração do ensino proposta no Programa Brasil Profissionalizado

É importante retomarmos a discussão sobre a integração do ensino médio e técnico, na perspectiva de resgatar a concepção de educação politécnica ou tecnológica, ocorrida por

ocasião da aprovação do Decreto nº 5.154 em dezembro de 2004, que gerou diferentes interpretações e posicionamento contrapostos acerca de rupturas ou continuidades que o dispositivo trouxe para as políticas de educação profissional.

De fato, este movimento estava comprometido com as lutas históricas dos educadores brasileiros na busca por restabelecer a possibilidade de integração curricular e oferta pública da educação profissional, coibidas pela reforma da educação profissional dos anos de 1990 que, por intermédio do Decreto 2.208/97 e das restrições para a utilização dos recursos do PROEP, inviabilizou a discussão e/ou estratégias de implementação do ensino médio integrado a educação profissional.

O atual decreto buscou reformar a reforma anterior, mantendo a estrutura da educação profissional, introduzindo novas formas de oferta, como os cursos médios integrados, apesar de que, na prática não seria necessário por estarem eles contemplados no parágrafo segundo do art. 36 da LDB nº 9.394/96. Assim, incorporou todas as modalidades de educação profissional por ele propostas, com pequenas mudanças de denominação, tentando propor não mais uma educação profissional submetida ao mercado, mas que se fundamentasse em uma proposta educacional que articulasse a ciência, a cultura e o trabalho.

Esse novo dispositivo legal ampliou o leque de alternativas com o ensino médio integrado sem que nenhuma das possibilidades anteriores, “[...] que favoreceram ações privadas de formação precarizada com recursos públicos” fosse revogada (KUENZER, 2010, p.263). Desse modo, essa retomada produziu reflexões importantes quanto à possibilidade material da implementação. A nova orientação implicou, entre outros, questionar o financiamento público do Sistema S e a proposição de um fundo de desenvolvimento da educação profissional como mecanismo de expansão da oferta gratuita dessa modalidade de educação (GRABOWSKI, 2010).

A relação entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, foi admitida nas formas integrada, concomitante e subsequente. Segundo Ramos (2010), a manutenção de formas além da integrada se deveu tanto às necessidades de se construir um consenso com os diversos segmentos da sociedade que ofertam a educação profissional, incluindo as próprias secretarias estaduais de educação, quanto ao reconhecimento da diversidade de necessidades da população jovem adulta brasileira às quais essas formas poderiam também atender.

Contudo, Kuenzer (2010, p. 264), afirma que a materialidade anunciada pelo Decreto nº 5.154/04, está longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a a partir de

políticas públicas. Para a referida autora, a aprovação dessa legislação representou uma acomodação conservadora que atendeu aos interesses do governo, “[...] que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do decreto; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo; e das instituições privadas que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção da oferta pública”.

Já na visão de Oliveira e Gomes (2011, p.72), embora a anulação do antigo decreto não tenha ocorrido da forma desejada, reconhecem que o governo Lula, pelo Decreto nº 5.154/04, tornou possível pensar a formação para o trabalho e a preparação para a continuidade dos estudos de forma a serem articuladas na formação dos jovens brasileiros.

O Decreto nº 5.154/2004, mesmo não assegurando o fim das perspectivas reacionárias do governo FHC, expressou, pelo menos, sensibilidade com o consenso construído na história recente, principalmente por professores responsáveis pela educação profissional de nível técnico, particularmente os das instituições federais de educação tecnológica. Foram esses docentes e outros profissionais da educação, junto a pesquisadores do ensino médio e da educação profissional brasileira, que lutaram e desenvolveram propostas para o ensino médio ser estruturado como momento social e pedagogicamente necessário aos estudantes das camadas populares, para sua futura inserção no mercado de trabalho, a partir de uma formação sob os princípios da politecnicidade e da escola unitária” (OLIVEIRA; GOMES, 2011, p.72)

Ainda segundo os autores citados anteriormente, a possibilidade de melhorar a qualidade do ensino médio impõe ao Governo Federal papel diferenciado em relação ao financiamento da educação e demanda novas práticas de colaboração entre os governos municipais e estaduais, de forma a garantir aos jovens de todas as cidades e regiões o acesso e permanência no ensino médio. “[...] Mas é importante que se garanta que o acesso seja realizado em condições favorecedoras da aprendizagem e do direito de os jovens viverem essa etapa de forma digna e prazerosa” (OLIVEIRA; GOMES, 2011, p. 76).

O ensino médio integrado, que seria uma alternativa para a oferta pública de educação profissional de qualidade integrada à educação básica não teve, até 2007, a alocação de recursos para o seu financiamento. Os três estados que se disponibilizaram a realizar uma experiência-piloto em 2004 tiveram como alternativa o financiamento próprio, com foi o caso do Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo que assinaram convênio com o MEC para o desenvolvimento da experiência, mas os recursos financeiros nunca foram liberados (FERREIRA; GARCIA, 2005).

Compreender a educação profissional, não como um sistema paralelo, mas organicamente relacionado a educação básica, traz implicações importantes quanto à

responsabilização dos sistemas de ensino, em razão tanto da articulação com a formação inicial e continuada com a EJA, quanto da integração da formação técnica com o ensino médio. A esse respeito, Ramos (2010) argumenta que:

Os sistemas de ensino, ao terem a obrigação com o ensino fundamental e médio com a EJA, podem ou mesmo devem articulá-los com a educação profissional, precisando dispor então de estrutura física e de recursos financeiros para esse fim. Igualmente, podendo oferecer o ensino médio técnico, não faz sentido que se financie somente a formação geral, mas também a formação específica que assegure a educação profissional técnica de nível médio (RAMOS, 2010, p.51).

Essas questões pautaram as políticas recentes como o PROEJA, o PDE e o Programa Brasil Profissionalizado. Este se constituiu, também, como resultado das ações desenvolvidas pelo Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional³⁵ integradas aos Estados e articuladas a programas do MEC.

Dentre os defensores do Brasil Profissionalizado, Colombo (2009) afirma que este programa trás consigo novas concepções de educação profissional, além da integração de ensino, já contempladas na LDB e no Decreto 5.154/04, pois, Programa apresenta uma perspectiva democrática quando sugere que esta formação seja destinada a todos os cidadãos como forma de preparação para o mundo do trabalho. Coloca a permanente elevação da escolaridade como central na oferta da modalidade e propõe a criação de itinerários formativos para incentivar o retorno dos jovens e adultos à escola.

Segundo o autor, o MEC concebeu este Programa com o objetivo de retomar para si a tarefa de incentivar, com assistência financeira (dispondo inicialmente R\$ 900 milhões em dinheiro) e técnica (gestão, formação de professores, etc.), a expansão e modernização de matrículas em educação profissional, sobretudo nas redes públicas estaduais.

A concepção do Programa Brasil Profissionalizado, anunciada pelo Governo Lula, é a de uma educação profissional voltadas à todos os cidadãos com o propósito de prepará-las para o mundo do trabalho, com foco para a permanente elevação de escolaridade; a criação de itinerários formativos; e o incentivo, de forma criativa, para o retorno dos jovens e adultos à escola.

³⁵ Associação sem fins lucrativos, que tem por finalidade promover a integração dos órgãos gestores estaduais de educação profissional. Visa ao fortalecimento dessa modalidade de educação na vida nacional e busca condições adequadas para o seu desenvolvimento e consolidação (BATISTOLLI; GROSSI JUNIOR; GARCIA, 2010)

2.3.2 A regulamentação do Programa Brasil Profissionalizado

Segundo Batistolli, Grossi Junior e Garcia (2010), direcionado às redes estaduais e municipais, os princípios do Programa Brasil Profissionalizado foram amplamente debatidos, antes mesmo de sua criação, a partir de reuniões internas do Fórum, com equipes do MEC e com o FNDE, audiência com o Ministro da Educação, audiências públicas e debates com o meio político, tanto na Câmara dos Deputados quanto do Senado.

O gabinete do Ministro da Educação frente a suas prerrogativas de Política Nacional apresentou a configuração final do Programa. Há que se registrar que o fórum considerou uma vitória, mas defende que haja uma linha de financiamento próprio que integre uma política para a área, não ficando refém de projetos e programas temporários (BATISTOLLI; GROSSI JUNIOR; GARCIA, 2010, p. 200).

De acordo com os autores anteriormente citados, algumas iniciativas do fórum fazem parte de uma proposta que coloca a educação profissional da rede pública de ensino, mais especificamente da rede estadual, em espaços que veiculam ideias e propostas de ordem política e de fomento a novas metodologias e tecnologias. O embate se dá na conquista de manter, expandir e consolidar o processo, pois as políticas instaladas anteriormente no Brasil foram direcionadas ao desmantelamento dessas redes, considerando a privatização como plano estratégico de redução de custos para o Estado e consequente enfraquecimento do setor público.

Diante desse contexto, o Programa Brasil Profissionalizado foi criado pelo Decreto nº. 6.302, em 12 de dezembro de 2007, sob a responsabilidade do MEC, tendo por objetivo estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional (art. 1º).

O programa se destina ao financiamento e assistência técnica e financeira das redes públicas estaduais e municipais de ensino médio ou de educação profissional de nível médio que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. No período de sua apresentação, o MEC anunciou que a meta do Programa seria repassar, no período de 2008 a 2011, recursos da ordem de R\$ 900 milhões aos estados e municípios para a implementação desta política.

As principais finalidades do Brasil Profissionalizado foram apresentadas nas seguintes vertentes: a) expansão do atendimento e qualidade da educação; b) reestruturação do ensino médio, combinando formação geral e profissional; c) articulação entre escola e os arranjos produtivos locais; d) fomento e expansão de matrículas do ensino médio integrado à

educação profissional pela rede pública; e) construção de um novo modelo de ensino médio baseado na articulação da educação básica e profissional; f) incentivo à elevação da escolaridade de jovens e adultos por meio do PROEJA e da construção de novos itinerários formativos; g) articulação da educação formal aos processos de aprendizagem e estágios no ambiente de trabalho e; h) fomento da oferta de cursos técnicos.

É interessante notar que apesar do Brasil Profissionalizado ser concebido para reestruturar as redes públicas estaduais de educação profissional integrada ao ensino médio, o termo “integração” não predomina nos incisos que versam sobre os objetivos do programa, expressando a defesa de que a formação profissional seja, principalmente, “articulada” a educação básica. Moura (2010, p. 71), observa, a partir dos trechos da LDB, que esse tipo de redação tem um caráter minimalista e ambíguo, pois evidencia a possibilidade de qualquer articulação entre o ensino médio e a educação profissional, assim como a completa desarticulação entre eles.

Dessa forma, o Brasil Profissionalizado apontou como prioridade a prestação de assistência financeira para o desenvolvimento do ensino médio integrado à educação profissional por meio do proposto na Resolução/FNDE/CD/ N°. 062/2007 que estabeleceu as diretrizes para assistência que deveriam se prestada aos convenentes. Porém, a partir da Resolução/FNDE/CD N°. 09/2008, as ações de desenvolvimento da educação profissional subsidiadas pelo Brasil Profissionalizado foram estendidas às escolas que ofereceram cursos subsequentes e concomitantes.

O Decreto nº 6.302/2007 apresenta a regulamentação que norteia a implementação do Programa Brasil Profissionalizado, definindo os procedimentos que os Estados e Municípios interessados em participar do Programa deveriam providenciar, como a submissão de propostas de ações de desenvolvimento e estruturação das suas redes públicas de educação profissional, devidamente acompanhada de um diagnóstico sobre a situação do contexto escolar referente ao ensino médio em que se encontravam.

O referido documento expressa que os procedimentos para apresentação de tais propostas, assim como as definições de critérios e prioridades passíveis de apoio financeiro ficariam sob a responsabilidade direta do FNDE, sendo que os acordos financeiros celebrados por meio dos convênios, decorrentes de aprovação da proposta, ficariam condicionados a disponibilidade orçamentária do fundo que, portanto, acompanharia a execução físico-financeira dos convênios.

Para a celebração dos convênios, o conveniente deveria comprovar adimplência, habilitação regular, adesão ao censo escolar anual realizado pelo INEP e informações atualizadas dos dados orçamentários relativos à educação no Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação (SIOPE) (art. 7º da Resolução nº 062/2007).

Já as funções de coordenar a implantação, o acompanhamento, o monitoramento, a supervisão e a avaliação do Programa Brasil Profissionalizado ficou a cargo do MEC e a criação de um comitê técnico para avaliar e selecionar as propostas emitidas.

O parágrafo único do art. 2º (Decreto nº 6.302/2007) deixa claro que a assistência financeira de que trata esse decreto é destinada para órgãos públicos, por meio de convênios com o FNDE, devendo ser incluída nos orçamentos dos convenientes, não sendo considerada para os fins do art. 212 da CF.

Todo o acompanhamento do Programa, tanto por parte do MEC/FNDE como dos convenientes, desde o encaminhamento das propostas, diagnósticos, convênios firmados e execução das atividades previstas foi possibilitado pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças - SIMEC, que é um sistema de monitoramento *on line*, onde os Estados fazem o preenchimento de todas as ações executadas dos convênios e o MEC acompanha.

Essas propostas deveriam contemplar algumas indicações constantes no art. 4º da Resolução/FNDE nº 062/07, descrevendo as ações e medidas a serem tomadas pelo proponente a fim de promover o desenvolvimento da educação profissional, como: a) indicar o IDEB da rede de ensino médio; b) os cursos de ensino médio integrado a serem oferecidos; c) as possibilidades de estágios; d) termos de parceria com o IF; e) articulação com os arranjos produtivos locais.

Dentre os critérios, inicialmente, previstos para a aprovação das propostas submetidas estavam a oferta de cursos compatíveis com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, a oferta de cursos técnicos de nível médio na modalidade à distancia no âmbito do E-Tec Brasil e PROEJA e a oferta de estágios em empresas públicas ou privadas. Sendo que, os critérios para a priorização da assistência financeira incluiriam o IDEB da rede, o incremento no número de matrículas e outros indicadores como analfabetismo, escolaridade, desemprego, violência, entre outros.

A Resolução nº 062/2007 (§3º do art. 7º) apresenta os itens financiáveis do Brasil Profissionalizado que comporiam os acordos financeiros segundo interesses dos Estados, quais sejam:

I - construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico;

II – construção de laboratórios de física, química, biologia, laboratórios de informática e os laboratórios recomendados no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos da SETEC;

III – aquisição de acervo bibliográfico

IV – Material de consumo;

V – Outros itens necessários.

O documento alerta sobre a importância de que sejam observadas as condições e parâmetros básicos para a infraestrutura física e equipamentos para a instalação de laboratórios. E informa que a aquisição de bens e a sua distribuição será feita de forma centralizada pelo FNDE.

Em fevereiro de 2008 um novo documento sobre o Programa Brasil Profissionalizado foi publicado, a Resolução/FNDE nº 09/2008, já mencionada anteriormente, que alterou os artigos 1º, 2º, §3º, 5º, Inciso III e 8º, §2º da Resolução/FNDE nº 062/2007. Essa nova resolução destinou-se a estender a prestação de assistência técnica e financeira do Brasil Profissionalizado às instituições de ensino que ofertem cursos de nível técnico na forma subsequente e concomitante e não mais, exclusivamente, a oferta de ensino médio integrado a educação profissional.

A outra questão estendeu também o acesso ao Programa por meio de outros órgãos que sejam responsáveis pela educação profissional e tecnológica em seus estados que não seja apenas as Secretarias de Educação Estadual, Distrital ou Municipal, visto que em muitos casos a educação profissional está a cargo de departamentos de ciência e tecnologia, entre outros.

O que observamos é que Governo Lula deu continuidade à implementação de programas de governo para executar suas políticas de formação profissional, tal como no Governo Fernando Henrique com o PROEP, induzindo os estados a acompanhá-lo com a indicação de disponibilização de recursos, no caso do Brasil Profissionalizado.

A diferença do Brasil Profissionalizado se revela na concepção de educação profissional, formalmente anunciada pelo MEC e descrita nos documentos legais, visto que apresenta uma visão de articulação da educação básica com a formação profissional por meio da proposta de se implementar o ensino médio integrado à educação profissional.

No que se refere ao financiamento, o Governo Lula, permaneceu com a estratégia de repasses financeiros via convênios firmados com o FNDE, com terminalidade. A novidade é

que o financiamento se destina apenas para as redes públicas, rompendo assim com o permanente incentivo dos governos às ações privadas de formação.

Entretanto, por se tratar de mais um programa, não são poucas as limitações para que as ações dele decorrentes possam converter-se efetivamente em política pública educacional, pois os investimentos são principalmente para financiar a infraestrutura dos espaços escolares e não em recursos humanos.

Nesse programa, o Governo Federal contribui, mediante apresentação de projetos pelos estados, com investimentos necessários à implantação dos cursos, enquanto os estados devem garantir o pessoal docente e técnico necessário ao seu funcionamento.

Contudo, como não há, em vários estados, a decisão política de implementar o ensino médio integrado como política pública, várias unidades federadas apresentaram e tiveram aprovados os projetos, mas não estão constituindo os respectivos quadros efetivos dos docentes necessários ao adequado funcionamento dos cursos (MOURA, 2010).

São diversos os arranjos que estão sendo buscados por alguns estados, como professores com contratos temporários, convênios para que outras instituições públicas e privadas cedam professores temporariamente, entre outras estratégias que não contribuem para que o ensino médio integrado à educação profissional se consolide como política pública educacional, ou seja, esses arranjos contribuem para que o Brasil Profissionalizado permaneça como programa e como tenha, tem início e fim (MOURA, 2010, p.77)

Nesse sentido, concordamos com o autor que é fundamental que se estabeleça um eficiente regime de cooperação mútua entre os sistemas estaduais, municipais e o federal, que sejam definidas e disponibilizadas fontes de financiamento, que sejam constituídos os quadros de professores e que esses sejam adequadamente formados para que não se reproduzam os erros do “passado”.

CAPÍTULO III O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DO PARÁ: DE OS-ETPP À REDE EETEPA

Neste capítulo, caracterizamos o contexto político da educação profissional na esfera estadual do Pará, do período que compreende a contratação da OS-ETPP para a gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas de ensino profissional. Apresentamos algumas considerações acerca do processo de financiamento do ensino profissional na rede estadual, no período que antecedeu a implementação do Programa Brasil Profissionalizado, bem como os impactos que este programa trouxe para o Estado, no que concerne ao financiamento da educação profissional.

A partir deste capítulo buscamos responder às questões norteadoras da pesquisa, utilizando os dados coletados na pesquisa documental e nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os informantes ligados à gestão da educação profissional.

3.1 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA GESTÃO OS-ETPP: CONSIDERAÇÕES PRECEDENTES À IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NO PARÁ

O processo de financiamento do ensino profissional no Estado sob a gestão da Organização Social - Escolas de Trabalho e Produção do Pará (OS-ETPP) ocorreu no período de 2002 a 2008. Nessa ocasião prevaleceram no Estado do Pará duas gestões de governos de partidos opostos. A primeira compreende a gestão do governo de Simão Jatene (2002 – 2005), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A segunda, a partir do ano de 2006 envolveu outra gestão de governo, o de Ana Júlia Carepa (PT).

A responsabilidade pelo ensino profissional repassada a OS-ETPP, em 2002, por meio de contrato de gestão entre o Estado e a Organização Social, foi resultado do projeto de implantação da administração pública gerencial, adotado pelo Governo Federal no país, fundamentado na Reforma do Estado brasileiro dos anos de 1990, como vimos no primeiro capítulo deste trabalho.

Tal opção política para a educação profissional, assumida pelo Governo do Estado do Pará, vigente na época, pautou-se no pressuposto básico de transformar os serviços sociais e

científicos prestados pelo Estado em organizações sociais³⁶, ou seja, em organizações públicas não estatais, financiadas pelo orçamento do Estado e supervisionadas através de contratos de gestão.

Considerando o período recente das últimas duas décadas em que o país vivenciou um conjunto de reformas e a elaboração de políticas e programas realizados pelo Governo Federal, impactando a educação profissional brasileira com ações de financiamento público, a educação profissional no Estado do Pará também sofreu transformações, principalmente, a partir do PROEP que “assumiu um importante protagonismo, pois foi o elemento que desencadeou mudanças na pequena e frágil estrutura de educação profissional existente” (Teodoro, 2008).

Nesse sentido, durante a gestão de Almir Gabriel (1998-2001) do PSDB, a educação profissional da rede estadual de ensino contou com financiamento do PROEP que viabilizou recursos ao Estado a partir de convênios firmados entre os anos de 1998 a 2002, mas que foram sendo liberados e executados nos anos posteriores.

As cinco escolas técnicas de educação profissional que existiam estavam estruturadas de acordo com o que estabelecia a LDB nº 5.692/71, mas para recebimento dos recursos do PROEP foi preciso adequar o modelo pedagógico de formação profissional das escolas ao que determinava a legislação em vigor, do período, que estava assentada na LDB nº 9.394/96 e no Decreto 2.208/97.

O financiamento do PROEP no Estado do Pará permitia ações de construção, ampliação, reformas, aquisição de equipamentos e serviços para as escolas que ofertavam ensino profissional; e visava a execução de um Plano Estadual de Educação Profissional (PEP)³⁷. Os recursos repassados ao estado foram firmados por meio de convênios anuais, conforme demonstram os valores da tabela seguinte:

³⁶ Instituições híbridas entre o Estado e a sociedade que executam os serviços sociais e competitivos (PEREIRA, 2001).

³⁷ De acordo com o Sumário Executivo do PROEP (2008), o Plano Estadual de Educação Profissional (PEP) deveria se constituir num plano estratégico realizado de maneira participativa, com os diversos atores do setor, para definir o desenvolvimento da educação profissional em um estado, de acordo com a legislação atual e as diretrizes da política nacional e do PROEP. Abranger as necessidades de mudanças na legislação, de fortalecimento ou criação de órgãos normativos e gestores, com as funções de apoiar, coordenar, monitorar, avaliar e informar ao público sobre o sistema de educação profissional e, ainda, as necessidades de formação profissional e de expansão ou criação de centros profissionais.

Tabela 1 Recursos do PROEP repassados ao estado do Pará entre 1998 e 2005

Ano	Valores (R\$ em milhões)	%
1998	4,3	10
2000	15,3	35,3
2001	21	48,5
2005	2,7	6,2
Total	43,3	100

Fonte: Sumário Executivo do PROEP (2008)

Valores atualizados com base no INPC/IBGE de 12/2010

Conforme observamos na tabela 1, em relação aos convênios firmados entre o Governo Federal e o Governo do Estado, e considerando que os valores foram atualizados a preço de 2010, o Pará recebeu do PROEP um valor total de aproximadamente R\$ 43,3 milhões para implementar uma possível rede de educação profissional. No ano de 1998, 10% do valor total foi destinado para reforma do CEFET-PA, atual IFPA, os outros 90% dos recursos estavam designados para serem utilizados pela rede estadual (BRASIL, 2008).

Em 2000, o valor conveniado para o estado foi de aproximadamente R\$ 15,3 milhões e cerca de R\$ 850 mil foi destinado para o PEP/PA, em função do fortalecimento do órgão gestor estadual. No ano seguinte, o convênio alcançou 48,5% do valor global de recursos do PROEP vinculados ao Pará. E, em 2005 o convênio para a construção de uma escola em Santarém atraiu R\$ 2,7 milhões, correspondendo a apenas 6,2% do montante investido no estado (BRASIL, 2008).

No total, foram planejadas 10 construções de novas escolas de educação profissional para o estado do Pará com os recursos oriundos do PROEP. Desse planejamento, 7 (sete) escolas foram construídas e denominadas de Escolas de Trabalho e Produção do Pará (ETPP), sendo administradas pela gestão da OS-ETPP, que pretendia consolidar um plano específico para a formação profissional, possivelmente uma rede estadual de educação profissional, prevendo a constituição de 18 escolas, mas que não chegaram a se materializar por tal gestão.

Os convênios firmados entre 2000 e 2005 somaram um total de R\$ 39 milhões para a construção das ETPP. Duas unidades seriam instaladas na região metropolitana de Belém e as outras escolas deveriam ser construídas nos seguintes municípios paraenses: Itaituba, Paragominas, Redenção, Monte Alegre, Abaetetuba, Salvaterra e Tailândia.

O PROEP priorizava o investimento público em instituições de educação profissional que não estivessem sob a gestão estatal. Contraditoriamente, um dos objetivos declarados do PROEP era fortalecer as Secretarias Estaduais de Educação responsáveis pela educação profissional, o que não ocorreu no Pará em virtude da gestão estar sob a responsabilidade de

uma Organização Social, que recebia e geria os recursos advindos do Programa. Sobre o fato Teodoro (2008) esclarece que:

Organização Social é uma qualificação dada às entidades privadas sem fins lucrativos (associações, fundações ou sociedades civis), que exercem atividades de interesse público. Esse título permite que a organização receba recursos orçamentários e administre serviços, instalações e equipamentos do Poder Público, após ser firmado um Contrato de Gestão com o governo conforme qualifica o MARE, no caso do Pará esse contrato foi firmado entre a OS-ETPP e o Governo Estadual (TEODORO, 2008, p.06).

Essa experiência de gestão, sob um modelo público não estatal, proposto no PDRE, foi instituída pelo Governo do Estado do Pará, no período de 1998 a 2006, incentivado pela política do Governo Federal que se desresponsabilizava pela gestão do ensino técnico, estimulando a gestão privada das redes existentes, buscando construir uma nova institucionalidade da educação profissional no Brasil, mais eficiente, menos estatal e separada da educação escolar (ARAÚJO, R.; ARAÚJO, M. 2011, p.8).

Esses pressupostos favoreceram e legitimaram as diversas iniciativas de educação profissional realizadas em instituições que estão entre o Estado e o mercado: são as Organizações Sociais, constituindo-se como alternativa à esfera governamental (ARAÚJO, 2007).

A Secretaria de Educação do Pará (SEDUC) não dispunha de um departamento ou coordenação que gerisse o ensino profissional, que ficava sem orientação estatal para seu funcionamento. A responsabilidade pelas ETPP foi então repassada para a OS-ETPP, qualificada como Organização Social, pelo Decreto nº 5.166 de 27 de Fevereiro de 2002, criada pelo Governo do Estado do Pará por meio da Secretaria Especial de Promoção Social (SEPROS) e da SEDUC (ARAÚJO *et al*, 2007).

Dessa forma, foi assinado um contrato de gestão entre o Governo do Estado do Pará e a referida OS, ficando esta responsável pela administração das escolas construídas com os recursos do PROEP, com o objetivo de promover educação profissional pública de qualidade, exercendo atividades de ensino, pesquisa e prestação de serviços, atendendo à demanda da sociedade em áreas estratégicas para o desenvolvimento sustentável do estado do Pará, no período de 2002 a 2005 (PARÁ, 2002).

Na 3ª cláusula do contrato de gestão definiu-se como obrigações da entidade, entre outras coisas, administrar os bens móveis e imóveis públicos a ela cedidos, assim como aplicar os recursos financeiros que lhe forem repassados exclusivamente na consecução dos objetivos e metas previstos no contrato (PARÁ, 2002).

Segundo o Relatório de Fiscalização da AGE (PARÁ, 2008a), para o cumprimento de tais metas e objetivos, o valor inicial do contrato foi estipulado em torno de R\$ 62 milhões a serem repassado à OSETPP da seguinte forma:

Tabela 2 Valores estipulados no Contrato de Gestão de 2002 a 2005

Ano de repasse	Valor (R\$ em milhões)	%
2002	8.709.212	12
2003	17.934.660	26
2004	19.641.862	29
2005	22.171.185	33
Total	62.157.227	100

Fonte: Contrato de Gestão 02/02

Valores atualizados com base no INPC/IBGE de 12/2010

Além desse montante de recursos públicos estaduais (cujo repasse seria feito mensalmente por parte do Estado, conforme cronograma de desembolso anual), foi definido que também seriam repassados a OS-ETPP os recursos federais no valor de R\$ 850 mil, referente ao PROEP, destinado à implementação do PEP no Pará.

No ano de 2004, dois termos aditivos ao contrato de gestão foram aprovados; o primeiro incluiu sob a gerência da OSETPP as cinco escolas técnicas estaduais³⁸ já existentes vinculadas à Secretaria de Educação, diagnosticadas àquela altura como muito precárias nos aspectos estruturais, curriculares no tocante aos quadros funcionais; e o segundo termo aditivo prorrogou a vigência para o final do ano de 2007. Já em 2007, o 3º termo aditivo prorrogou novamente o contrato até 31 de dezembro de 2008.

Nesse sentido, novos orçamentos foram negociados para a execução das atividades administrativas das ETPP, mas, apesar dos novos valores aprovados nos planos de trabalhos para o exercício de 2006, 2007 e 2008, não foram observadas, conforme exigência do contrato de gestão, as redefinições das metas anuais, bem como não foram revistos os valores programados em função das alterações orçamentárias contidas no PTA/SEDUC (PARÁ, 2008a).

A tabela seguinte apresenta os valores planejados, aprovados e repassados à OS-ETPP durante o período de 2006 a 2008:

³⁸ Escolas Técnicas Francisco Nunes, Magalhães Barata, ambas localizadas em Belém; Escola Agroindustrial Juscelino Kubitschek de Oliveira em Marituba; Irmã Albertina Leitão (Santa Izabel) e o Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins no município de Cametá.

Tabela 3 Recursos planejados, aprovados e repassados a OS-ETPP de 2006 a 2008

Ano	Planejado OS-ETPP	Aprovado SEDUC	Recursos Repassados	% ³⁹
2006	8.523.701	8.483.678	6.085.036	71,73
2007	10.968.661	5.098.955	5.586.803	109,57
2008	12.546.620	3.124.720	2.149.605	68,79
Total	32.038.982	16.707.353	13.821.444	82,73

Fonte: Relatório de Fiscalização nº 117/2008- AGE

Valores atualizados com base no INPC/IBGE de 12/2010

Segundo o Relatório da AGE (PARÁ, 2008a), houve regularidade quanto aos repasses de recursos do tesouro estadual, referentes ao contrato de gestão, de acordo com as programações aprovadas nos Planos de Trabalho Anuais (PTA) para os anos de exercícios repactuados, considerando que, dos valores programados em 2006, 2007 e 2008, os percentuais de repasses atingiram 71,73%, 109,57% e 68,79% respectivamente, conforme observamos na última coluna da tabela 3.

No que se refere aos aspectos administrativos e financeiros da OS-ETPP, no estudo feito por Teodoro (2008), os relatórios de gestão da referida OS, mostraram que das 18 escolas previstas no PEP/PA, apenas 11 escolas foram administradas pela OS até o final do contrato de gestão no ano de 2008, não havendo a ampliação no número de escolas.

Mostraram também que a entidade dispunha, em 2007, de 190 funcionários, divididos nas áreas de direção, coordenação de ensino, coordenação administrativa e financeira nas ETPP no interior e na sede, todos regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). No entanto, os mesmos relatórios indicaram que, em algumas escolas, havia falta de funcionários, principalmente, para as funções pedagógicas e de secretaria.

Tendo em vista essas informações, observamos um descumprimento em relação ao limite de gasto com pessoal realizado pela OS-ETPP, desde o planejamento anual até a execução das atividades, uma vez que o contrato de gestão regia que a entidade poderia gastar até 40% dos recursos públicos recebidos com despesas de remuneração, encargos trabalhistas e vantagens de qualquer natureza (PARÁ, 2002).

³⁹ Percentual do valor repassado em relação ao valor aprovado.

Tabela 4 Previsão de despesas e demonstrativo de gastos da OS-ETPP

Ano	Previsão de Despesa (em R\$ milhões)			Demonstrativo de Gastos (em R\$ milhões)		
	Total	Pessoal (%)	Custeio (%)	Repassado	Pessoal (%)	Custeio (%)
2006	8.523.702	70,67	29,33	6.085.036	71,07	28,93
2007	10.968.661	63,91	36,09	5.586.803	75,91	24,09
2008	12.546.621	54,77	45,24	2.149.605	84,35	15,65

Fonte: Relatório de Fiscalização nº 117/2008- AGE

Valores atualizados com base no INPC/IBGE de 12/2010

Com base nos dados da tabela 4, podemos verificar que na previsão de despesas a serem executadas pela OS-ETPP, no período de 2006 a 2008, a instituição solicitou valores acima do percentual estabelecido pelo contrato de gestão para a utilização dos recursos com despesas de pessoal.

No ano de 2006, a OS planejou gastar mais de 70% do total solicitado com a folha de pagamento dos profissionais e menos de 30% com custeio. Essa previsão foi efetivada a rigor pela instituição, uma vez que dos R\$ 6.085.036 milhões repassados em 2006, cerca de 71% (aproximadamente R\$ 4,5 milhões) foram gastos com pagamento de pessoal e apenas 28,9% restante destinou-se ao custeio, conforme revelam os dados da tabela 4, referente ao demonstrativo de despesas realizadas com essas duas categorias.

Esses dados mostram um crescimento de mais de 100%, em relação ao total repassado entre os anos de 2006 a 2008, dos recursos utilizados com despesas de pessoal, revelando uma tendência da OS-ETPP em utilizar cada vez mais o recurso recebido no pagamento da folha e cada vez menos em manutenção de máquinas e equipamento e qualificação do quadro técnico, comprometendo a qualidade dos cursos ofertados.

Teodoro (2008) destaca que, embora os recursos da OS-ETPP fossem quase 100% oriundos da SEDUC, havia recursos de instituições parceiras, aplicados a pagamento de professores, manutenção das escolas e demais atividades das ETPP, apesar de não haver demonstrativo destes nos Relatórios de Gestão Anual.

Nessa direção percebemos que a OS-ETPP não informava detalhadamente a sua execução financeira, apesar de receber recursos da SEDUC e de outras “instituições parceiras”.

Em oposição ao que os dados do Relatório de Fiscalização da AGE revelaram acerca do montante de recursos mobilizados pela OS-ETPP, esta entidade informou que os recursos recebidos eram insuficientes para a realização das atividades escolares das unidades, bem como para o pagamento de despesas fixas e correntes, manutenção e limpeza dos prédios, manutenção do maquinário e laboratório, entre outras.

Em relação aos aspectos pedagógicos desenvolvidos pela OS-ETPP destaca-se a oferta dos cursos técnicos que se deu, exclusivamente, na forma subsequente, ou seja, as vagas eram somente para alunos que houvessem concluído o ensino médio. A comprovação da insuficiência dessa única forma de oferta de vagas foi observada na quantidade crescente de alunos que ficavam fora das salas de aula.

De acordo com os dados do Censo Educacional de 2005, a oferta de vagas apenas na forma subsequente deixou de alcançar no estado do Pará um público potencial de 246.745 alunos que naquele ano concluíram o ensino fundamental e 137.471 alunos que concluíram a primeira série do ensino médio para atender apenas uma demanda de 66.270 estudantes que concluíram a terceira série do ensino médio naquele ano (ARAÚJO; TEODORO; PORTO, 2009).

Além de poucas matrículas, as ETPP apresentavam uma elevada taxa de evasão escolar. Em 2006 a OS-ETPP manteve 1.829 alunos e apresentou evasão média de 44%, chegando a alguns cursos a 60%. Em 2007 matriculou 1.572 alunos e a taxa de evasão média foi de 17%. Prevaleceu uma média de 143 alunos por unidade escolar, o que é muito baixo, considerando os custos e a infraestrutura disponível (Idem).

Dos recursos informados pela OS-ETPP, o custo aluno/ano (curso técnico) em 2006 girou em torno de R\$ 2.500,00, e em 2007 foi em torno de R\$ 2.700,00, valor este compatível ao custo médio do aluno de educação profissional da Rede Federal, informado pelo site do MEC (R\$ 2.500,00/ano), sendo que nesse valor o MEC inclui custos com pessoal, manutenção das instalações físicas e custeio e no caso da OS-ETPP o valor refere-se a quase 100% para pessoal (TEODORO, 2008, p.9).

A OS-ETPP era constituída por Conselho Deliberativo (órgão deliberativo, consultivo, orientador de práticas), Conselho Fiscal (órgão fiscalizador da gestão da ETPP), Diretoria Executiva e Coordenação de Escola. À SEDUC cabia a responsabilidade pela fiscalização, supervisão, acompanhamento e avaliação do desempenho da entidade executora do PEP/PA.

Entretanto, no que se refere à atuação da comissão de avaliação da SEDUC, se constatou ausência de fiscalização, tal como: controle de bens; avaliação criteriosa dos resultados alcançados pela OSETPP em comparação com as metas estimadas; avaliação técnica dos demonstrativos contábeis para prestação de contas; redimensionamento das metas pela OSETPP, devido às alterações orçamentárias; avaliação dos indicadores de desempenho; entre outros (PARÁ, 2008a).

A OS-ETPP se comprometeu com a ideia de auto-sustentabilidade das unidades educacionais em cinco anos, entretanto, o que observamos foi a não realização desse compromisso, pois quem sempre financiou praticamente todas as atividades daquelas escolas foi o Governo do Estado. Não foram poucas vezes em que a Secretaria de Educação teve que socorrer as Escolas da OS para que as aulas não fossem paralisadas em função de problemas de gestão (ARAÚJO, M.; ARAÚJO, R.; 2011).

As Escolas de Trabalho e Produção representaram um projeto educacional que desobrigava o estado das funções educacionais, mas obrigava-o ao financiamento das atividades desenvolvidas por terceiros, sem que tivesse o poder de decisão política sobre o uso destes recursos (ARAÚJO, R.; ARAÚJO, M. 2011, p.9).

Esse foi o panorama do financiamento da rede estadual de educação profissional no Pará por quase uma década, expressão da opção política fundada na lógica privada da administração pública (que não foi eficaz e nem eficiente, segundo seus princípios) e pertencente a uma orientação educacional focada nos interesse imediatos do capital.

O ensino profissional, gerido pela OS-ETPP, foi implementado como serviço não exclusivo do Estado, mas que exigiu forte financiamento público, em detrimento das atividades que deveriam ficar sob a responsabilidade de execução direta da Secretaria de Estado de Educação do Pará.

Esse movimento, de recuperação histórica acerca do processo de gestão da OS-ETPP na educação profissional paraense, se fez necessário para estabelecermos parâmetros de comparação e avaliação dos problemas e/ou avanços ocorridos nesta oferta de ensino, e de torná-los visíveis a partir da análise da implementação do Programa Brasil Profissionalizado no estado do Pará.

3.2 A GESTÃO DA REDE EETEPA: IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO

É a partir do ano de 2008 (na gestão do governo de Ana Júlia Carepa) aos dias atuais⁴⁰ que o financiamento da educação profissional na Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Pará (EETEPA/SEDUC) passou a ser subsidiado pelo Programa Brasil Profissionalizado.

⁴⁰ Ressalta-se que Simão Jatene retorna ao cenário político do Pará como o novo governador. Saindo vencedor no pleito eleitoral de 2011.

Na criação da Rede EETEPA, a SEDUC/PA assumiu a responsabilidade pela gestão da educação profissional e do ensino médio integrado como política pública de execução direta do Estado, tendo o Programa Brasil Profissionalizado como indutor dessa política.

A reestruturação da rede estadual de educação profissional, ocorrida com mudança de governo, promoveu uma retomada da gestão dessa modalidade de ensino para o âmbito da SEDUC/PA, criando a Coordenação de Educação Profissional (COEP) para a reorganização estrutural e reorientação educacional paraense.

Nesse contexto foi criada a Rede EETEPA, orientada pela concepção de educação profissional integrada ao ensino médio, respaldando-se pela legislação pertinente que possibilitava a articulação da educação profissional ao ensino médio. Esse também foi o momento em que o Governo do Estado pode acessar o programa de financiamento Brasil Profissionalizado, proposto pelo Governo Federal, com o objetivo explícito de reestruturar as redes estaduais e municipais de educação profissional, tendo em vista o alcance das metas do PDE, estabelecidas para o ensino profissional e tecnológico do país, abordadas no segundo capítulo deste trabalho.

O estabelecimento de convênios entre o Governo Estadual e o Governo Federal, tendo o Programa Brasil Profissionalizado como objeto, assegurou recursos adicionais ao Estado, por meio de assistência técnica e financeira do MEC, o que gerou grandes expectativas de mudança no quadro da educação profissional ofertada pela rede estadual de ensino do Pará.

O Programa Brasil Profissionalizado possibilitou a realização de um planejamento de estruturação física e pedagógica da rede estadual de educação profissional no estado do Pará, por meio da elaboração de um diagnóstico do ensino profissional paraense, realizado para a construção do PAR e implementação da política do ensino médio integrado à educação profissional na rede de ensino estadual.

Compreendemos as estratégias de financiamento e de repasse de recursos para a educação profissional que se efetivaram por meio dos convênios firmados entre o MEC e a SEDUC/PA a partir da elaboração das metas e ações desenvolvidas para o cumprimento do PAR/Brasil Profissionalizado no estado.

Analisamos as ações de execução do Programa Brasil Profissionalizado no estado do Pará, a forma e os critérios de aplicação dos recursos financeiros na Rede EETEPA e, por fim, as implicações positivas e/ou negativas que este Programa de financiamento acarretou para a educação profissional paraense.

Com a possibilidade de receber recursos do Governo Federal via Programa Brasil Profissionalizado, lançado em dezembro de 2007, o Governo do Pará foi levado a finalizar o contrato de gestão com a OS-ETPP no ano de 2008. Fato este que culminou com o resultado negativo do Relatório de Fiscalização, realizado pela Auditoria Geral do Estado (AGE) e pela Comissão de Avaliação da SEDUC, criado para avaliar a execução administrativa, financeira e pedagógica das escolas de ensino profissional geridas pela OS-ETPP.

Nesse sentido, uma das primeiras implicações do Programa Brasil Profissionalizado no Estado do Pará se revelou na influência do Programa como fator decisivo para o distrato da SEDUC/PA com a OS-ETPP e, posteriormente, na implantação da Rede EETEPA, orientadas pela política de integração entre educação profissional e ensino médio.

3.2.1 A Rede EETEPA e a proposta de Ensino Médio Integrado: reestruturação da educação profissional no Pará

A partir da avaliação realizada pela AGE, o TCE e uma Comissão da SEDUC acerca da gestão das escolas de educação profissional pela OSETPP, esta experiência foi reprovada por todas estas instâncias, que recomendaram o distrato entre o Governo do Estado e a referida Organização Social.

A análise desses órgãos mostraram as perdas que o estado do Pará teve no âmbito da educação profissional e que se referem à qualidade da qualificação oferecida; o subaproveitamento do sistema escolar; a visão educacional restrita; desarticulação com outros setores e políticas do Estado; não colaboração para o fortalecimento de uma cultura de estudos, e acúmulos profissionais quanto a área entre os servidores e professores de carreira (TEODORO, 2008, p.11).

Entre as onze Escolas de Trabalho e Produção em funcionamento, apenas 03 apresentam, em seu quadro docente, profissionais lotados pela Secretaria de Educação do Estado, embora nem todos efetivos (concursados), mas todos com carga horária mensal média de 200 horas. Pois, se tratam de escolas estaduais repassadas e como tais mantêm quadros anteriores à reforma. As demais Escolas de Trabalho e Produção têm seus cursos supridos com professores admitidos pela OS na condição de contratados (fixos em uma escola) e horistas (que fazem rodízio nas escolas) (TEODORO, 2008, p.10).

Foram verificados atrasos, também, na contratação e no pagamento de professores horistas pela OS-ETPP, gerando uma instabilidade financeira, profissional e emocional. Esta forma de contratação ocasionou uma rotatividade que dificultava o vínculo escolar, o processo

ensino/aprendizagem e uma ação formativa mais ampla, uma vez que a falta de disponibilidade atrapalhava o planejamento de aulas, a participação em reuniões e orientação de projetos científicos que por ventura fossem aprovados, sendo necessário fazer opção por atividade, priorizando uma em detrimento de outra.

O quadro de precariedade em que a OS-ETPP encontrou as Escolas Técnicas sob responsabilidade do Estado não mudou muito durante o período em que ela assumiu a gestão. No que tange à infraestrutura e às instalações físicas destas e das escolas construídas, foram apresentados problemas quanto a falhas no sistema elétrico e rede hidráulica; iluminação e mobiliário inadequados; infiltrações; localização em terreno inadequado; falta de segurança aos estudantes, servidores e ao patrimônio público, que ocasionaram invasões, furtos e saques de equipamentos e outros objetos (PARÁ, 2008a).

Verificou-se ainda ausência de laboratórios e inadequação das salas de aula, bem como a insuficiência de equipamentos para o aparelhamento das mesmas. Os materiais de consumo disponibilizados, principalmente aqueles destinados ao desenvolvimento das aulas práticas realizadas nos laboratórios dos cursos ou nos estágios eram, muitas vezes, escassos. Essa estrutura restrita da educação profissional que derivou da reforma do PROEP foi recebida e gerida a partir do entendimento que podemos observar na seguinte fala:

Essas escolas () foram construídas com o dinheiro do PROEP. Então, elas tinham que (demonstrar) essa estrutura e, de qualquer forma, mais do que o recurso, a equipe que estava conduzindo o processo entendia que as escolas deveriam ser só isso. Então, como elas eram completamente desvinculadas da educação básica, eles entenderam que ela só tinha que ter os elementos da educação profissional, pouquíssimos laboratórios, pouquíssimas salas de aulas, espaços assim bem restritos (G1).

O contrato de gestão com a OS-ETPP estabelecia que seria necessário realizar constante avaliação das propostas educacionais presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos currículos, porém não foi o que aconteceu. As Escolas de Trabalho e Produção trabalhavam com um modelo pedagógico atrasado e pouco eficiente, que valorizava escolas profissionais em formato de oficinas, não avançando em novas metodologias e não considerando os novos arranjos educacionais propostos pela reorientação política do governo federal, por meio do Decreto nº 5154/04, como a oferta do ensino médio integrado à educação profissional e do PROEJA.

Os baixos resultados e indicadores (matrículas, evasão, cursos, turmas) apresentados pelas escolas e o mau uso dos recursos públicos mostraram a necessidade de reorientação e expansão da oferta de formação profissional no âmbito da rede estadual diante da demanda

levantada e da pouquíssima representatividade das instituições de educação profissional existentes.

Todo esse processo, juntamente com a abertura do Programa Brasil Profissionalizado levaram a SEDUC/PA a reassumir a educação profissional como oferta do poder público no estado do Pará, retirando a condução do ensino profissional da gestão privada desenvolvida pela OS-ETPP. A partir disso, foi proposto a implantação da Rede EETEPA, como alternativa ao modelo de gestão efetivado pela OS-ETPP.

No entanto, esse processo de retomada foi caracterizado por um período de transição, que se deu de forma tensa e conflituosa, em virtude de interesses divergentes, dentro do próprio governo, quanto à finalização do contrato de gestão e extinção da OS-ETPP, como podemos observar no seguinte trecho transcrito da fala da entrevistada G1:

Durante o primeiro semestre de 2008 a gente encerraria o contrato e essas escolas voltariam para a gestão da Secretaria. Depois que teve esse entendimento, um entendimento tenso () porque parte do próprio governo não queria isso, porque parte do governo estava dentro da OS, mesmo depois da mudança. Eles entendiam que podiam dar outros direcionamentos, direcionamentos mais interessantes do que os que vinham sendo dados no governo anterior, mas a gente não. A gente entendia que tinha que acabar, que tinha que realmente dar uma reorientação, até pra marcar essa posição de que o Estado precisa assumir a educação profissional. Como é que ela tem coordenação de educação especial, de EJA, de educação ambiental, de tudo e da educação profissional não quer saber? Então, a gente achava que tinham vários sentidos políticos o fim desse contrato de gestão com a OS (G1).

Segundo a entrevistada G1, a equipe que assumiu a Coordenação da Educação Profissional na SEDUC/PA, em 2008, compreendia que outro movimento precisava ser feito em relação à gestão privada das escolas da rede. Para ela, a SEDUC/PA deveria retomar a condução das escolas, reorientá-las porque também haveria um processo de mudança da forma, das concepções que vinham sendo executadas, do próprio Estado que estava assentado na proposta do Decreto 2.208/97.

Esse momento foi encarado, conforme análise da entrevistada G1, como bastante desafiador para a SEDUC/PA, em função da inexistência de uma coordenação de educação profissional e de infraestrutura mínima de trabalho que precisava ser construída, num movimento de reestruturação dentro da própria SEDUC/PA, como nos informou a gestora da COEP (2008-2009):

A equipe entrou em janeiro de 2008, mas janeiro foi um mês assim de tomar pé das coisas, de se localizar e foi muito difícil porque não existia uma Coordenação de Educação Profissional, não tinha sala, não tinha equipe, não tinha papel, não tinha nada. Existia a Coordenação de Ensino Médio (COEM). Naquele momento, estava

havendo uma reformulação na estrutura da Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN) para criar três diretorias e ligada a essas diretorias as suas coordenações. Até esse momento, o Ensino Médio e a Educação Profissional estavam dentro de uma coordenação que era a Coordenação do Ensino Médio. Esse é um momento, assim, de muita agitação porque precisava reverter espaços pra comportar, que não existiam (G1).

Havia a necessidade da criação de uma coordenação que fosse responsável pela oferta da educação profissional, no âmbito da rede estadual, pois até aquele momento, estava marginalizada dentro da Coordenação do Ensino Médio. A partir da reformulação ocorrida na SAEN e, com base nas informações do *site*⁴¹ da SEDUC/PA, verificamos que na estrutura organizacional da Secretaria, a educação profissional ganhou o estado de coordenação e, junto com a coordenação do ensino médio, compunha uma Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional (DEMP).

As assessorias existentes na SEDUC/PA são: Assessoria Jurídica (ASJUR), Assessoria de Comunicação (ASCOM) e Assessoria Política (ASPOL). No que se referem às secretarias, são elas: Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN); Secretaria Adjunta de Gestão (SAGE) e Secretaria Adjunta de Logística Escolar (SALE).

É possível observar melhor as informações hierárquicas desta organização pública, com o auxílio do organograma que elaboramos a seguir, referente à estrutura organizacional da SEDUC/PA, principalmente as diretorias e coordenações ligadas à SAEN:

⁴¹ www.seduc.pa.gov.br

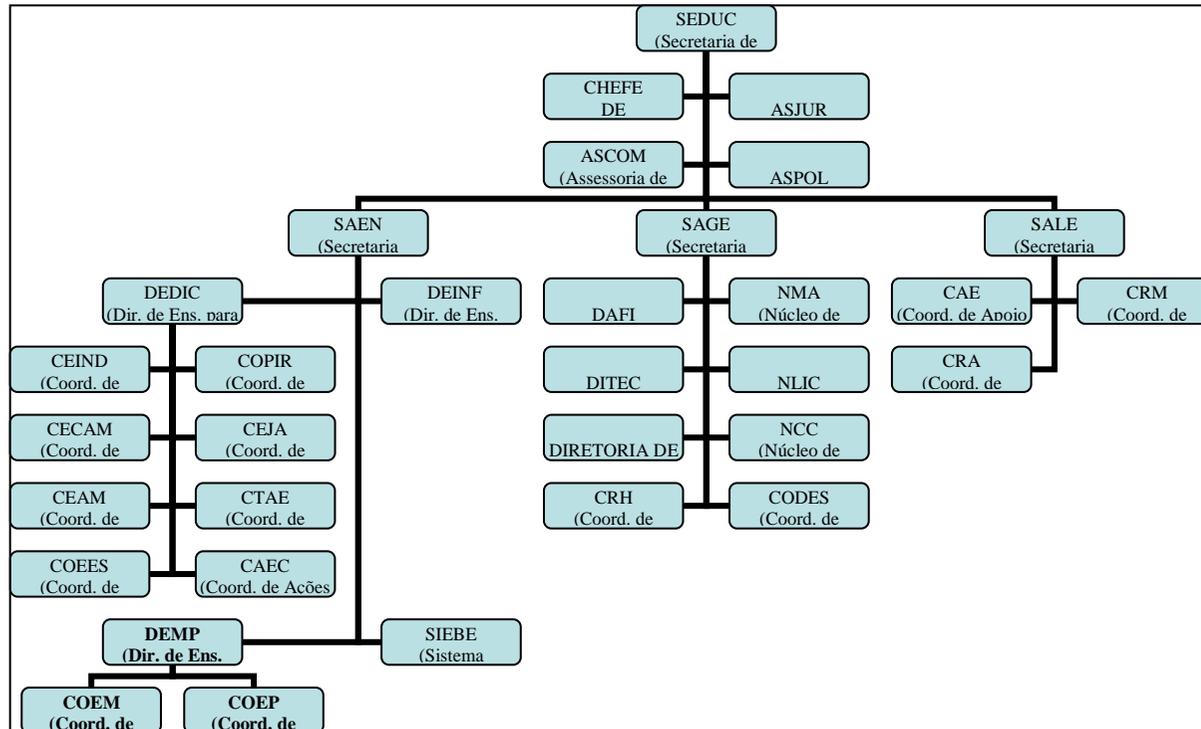


Figura 1 Organograma da Estrutura Organizacional da SEDUC/PA

Fonte: Elaborado com base nas informações de <http://www.seduc.pa.gov.br>

Integram-se, especificamente, à SAEN: a Diretoria de Ensino Infantil e Fundamental (DEINF), a Diretoria de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania (DEDIC) e a Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional (DEMP), cada uma com suas devidas coordenações, e o Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares (SIEBE).

Como podemos visualizar na figura 01 apresentada anteriormente, fazem parte da DEINF, apenas as coordenações de educação infantil e ensino fundamental. Enquanto que a DEDIC comporta, em sua estrutura, 8 coordenações principais, a saber: CEIN, COPIR, CECAM, CEJA, CEAM, CETAE, COEES, CAEC. Já em relação à DEMP, destacamos as duas coordenações que interessam para este trabalho: a COEM e a COEP.

A partir desse processo de movimentação que estava ocorrendo, internamente, para reelaborar a estrutura organizacional da SEDUC/PA, como declarou a entrevistada G1, constatamos que foi criada uma coordenação específica responsável pela educação profissional da rede estadual de ensino, ligada a diretoria de ensino médio que, portanto, passou a ser denominada de Diretoria de Ensino Médio e Educação Profissional (DEMP).

Estando a COEP instituída na DEMP/SAEN, segundo as informações da entrevistada G1, o trabalho inicial foi de organizar a equipe técnico-pedagógica e reestruturar espaços, internamente na SEDUC/PA, para então começar a desenvolver o planejamento da gestão das escolas estaduais de ensino profissional, os novos encaminhamentos pedagógicos e as orientações das políticas públicas demandadas.

Esses primeiros seis meses foram pra organizar o espaço internamente, contactar as escolas e preparar para a mudança; tomar pé de como as coisas estavam, fazer levantamento em relação ao número de alunos. Então, a reorientação já era um propósito, ninguém sabia ainda do Programa Brasil Profissionalizado. Mas, enquanto a gente tá fazendo esses levantamentos, a gente soube. E eu não sabia da possibilidade do uso desse recurso no Estado porque eu nunca tive vivência estadual também, e nem sempre o que tá valendo pra rede federal tá valendo para o Estado. (...) E aí a gente ficou, muito, querendo aproveitar porque, evidentemente, com essa reorientação a gente precisaria reformular espaços, precisaria criar equipe que não tinha, consolidar corpo docente nas escolas porque também as ETPP trabalhavam com um sistema de rotatividade de professor muito grande, então, praticamente, não havia quadro fixo de professores, mesmos os contratados. Eles eram contratados, digamos para essa empreitada, esse módulo, às vezes, em várias escolas e (...) eles trabalhavam um mês, dois meses, pulando de uma escola à outra e (acabou). Eles mantinham contato com a sede da OS para ficar sempre vendo em que período eles poderiam ministrar aulas. Essas escolas, elas não tinham equipe, tinham a equipe lá, permanente, administrativa ((era a única equipe que existia)), nem de docente. Os professores iam lá ministrar suas aulas e iam embora (G1).

O excerto transcrito evidencia que a equipe que participou desse processo inicial de reorientação da gestão do ensino profissional no estado não tinha conhecimento ainda do

Programa Brasil Profissionalizado, que foi lançado em dezembro de 2007. Foi durante o primeiro semestre de 2008, no período de coleta de informações sobre as escolas que voltariam para a administração direta do Estado, que os membros da equipe tiveram informações iniciais acerca do Programa.

O relato anterior, da entrevistada G1, também revela que o Programa Brasil Profissionalizado despertou o interesse imediato da COEP/SEDUC do Pará, pois convergiu com as orientações que vinham sendo tomadas na direção de uma perspectiva diferenciada de oferta do ensino profissional na rede estadual. Mais que isso, é importante destacar que o financiamento proveniente do Programa Brasil Profissionalizado foi visto como a oportunidade para viabilizar a construção/elaboração de uma política pública de educação profissional e materializá-la no estado.

Desse modo, a adesão do Estado do Pará ao Programa Brasil Profissionalizado se deu muito mais em função da questão financeira, por possibilitar o investimento de recursos do MEC no estado, por meio da SEDUC/PA, do que propriamente da questão política em ofertar a educação profissional integrada ao ensino médio, visto que o financiamento estava condicionado a esta prerrogativa, o que acarretou muitas demandas à COEP/SEDUC para implantar a rede estadual de escolas de educação profissional e expandir esta oferta pública de ensino.

Para tanto, foi criada a Rede EETEPA, por meio da Portaria nº 42, de 11 de julho de 2008, em substituição às ETPP, trazendo expectativas em relação à ampliação da oferta da educação profissional no estado. A Rede EETEPA foi composta pelas 11 escolas já existentes e mais três que foram inseridas, a saber: EETEPA Francisco Azevedo Cacao – Icoaraci; EETEPA Prof. Anísio Teixeira e o Instituto de Educação do Pará – IEP, todas localizadas em Belém.

Na figura 02, que representa o mapa do estado do Pará, identificamos os municípios que passaram a constituir Rede EETEPA com o funcionamento das escolas referidas anteriormente. São essas escolas que estão em funcionamento e constituem o planejamento das ações de financiamento do Programa Brasil Profissionalizado.



Figura 2 Escolas da Rede ETEEPA em funcionamento

Fonte: COEP/SEDUC/PA

Conforme o documento intitulado “Desafio da Construção do Ensino Médio Integrado no Estado do Pará”, a construção teórica que embasou a constituição da Rede ETEEPA se fundamentou na legislação pertinente, observando a indicação de que a educação profissional deve ser fundamentada em princípios científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, necessários para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, e, portanto, integrada à educação básica (PARÁ, 2008b).

A principal diferença apresentada na construção das diretrizes educacionais da Rede ETEEPA se referia ao:

Compromisso com uma formação profissional qualificada, integradora entre ensino médio e educação profissional, capaz de promover o cidadão com capacidades para produzir, mas também autônomo frente às diferentes dimensões da realidade: cultural, social, familiar, esportiva, política e ética (PARÁ, 2008b).

Nessa perspectiva, a formação integrada é tomada como horizonte necessário à formação do jovem e adulto trabalhador, e, portanto, o ensino médio integrado a educação profissional técnica passa a nortear a proposta educacional da Rede ETEEPA, constituindo-se como proposta de política pública do estado do Pará. Esta orientação visava superar a dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, trabalho manual e trabalho intelectual,

buscando a possibilidade dessa integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo (ARAÚJO; TEODORO; PORTO, 2009).

No campo jurídico legal, tinha-se o respaldo na LDB nº 9394/96 e no Decreto nº. 5.154/04 que permitiam aos distintos sistemas de educação organizar propostas de cursos que assegurassem uma formação de cultura geral e técnica ao mesmo tempo. Teoricamente, se anunciava a necessidade de dar condições aos estudantes para uma participação efetiva na sociedade em suas dimensões social, política, cultural e econômica, incluindo o mundo do trabalho, mas não se restringindo a ele ou a qualquer dessas dimensões isoladamente.

Entretanto, como ressaltaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a direção da legislação educacional depende das forças que estão disputando o projeto educacional para a sociedade brasileira. Neste sentido, a integração, da mesma forma que corre o risco de pouco materializar-se, contraditoriamente, abre novas possibilidades para o ensino médio.

Na rede estadual de ensino do Pará, essa possibilidade para o ensino médio só veio a se concretizar quatro anos depois da promulgação do Decreto nº 5.154/04 e doze anos após aprovação da atual LDB, com a tentativa de construir as diretrizes orientadoras de uma formação integrada entre ensino profissional e ensino médio.

Entretanto, essa proposta teórica de educação trás consigo aspectos que limitam as possibilidades de êxito quando da implementação desse tipo de oferta, pois interferem na qualidade do ensino e requer novas condições de infraestrutura (básica e específica) das escolas de ensino profissional; da formação inicial e continuada dos professores e gestores para trabalhar com a perspectiva da integração; condições de trabalho e remuneração docente, dentre outras.

Como Frigotto (2010) nos indica:

“[...] Não basta a democratização do acesso, há necessidade de qualificar as condições objetivas de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infraestrutura de laboratórios, professores qualificados, com salários dignos, trabalhando numa única escola, etc.” (FRIGOTTO, 2010, p. 37)

Nesse aspecto, o financiamento é posto como condição indispensável para que a educação profissional pública se realize com qualidade, de forma que os investimentos sejam suficientes ao pagamento de bons salários aos profissionais da educação, à manutenção de uma estrutura física adequada e bem instalada com acessibilidade, contendo bibliotecas com acervo, laboratórios e oficinas em constante atualização, e outras dependências necessárias que estimule o esporte, a cultura, o trabalho e o bom desenvolvimento do ensino.

A inexistência de condição financeira para implementar uma política de formação profissional que exige tais investimentos, até a implantação do Programa Brasil Profissionalizado, permeava a maioria das redes estaduais de educação profissional, enfraquecidas pelos mais variados motivos, necessitando, portanto, de atenção e incentivo.

Em âmbito nacional, discutia-se a implementação do PDE e as estratégias para o cumprimento das metas estabelecidas para ampliar a rede de educação profissional articulada ao ensino médio, organicamente. Nesse cenário, entrou em vigor o Brasil Profissionalizado como programa de financiamento e assistência técnica, criado para ampliar e qualificar a oferta da educação profissional e tecnológica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino, por meio da conjugação de esforços da União e estados, atuando por meio do PAR.

No Pará, o financiamento do Programa Brasil Profissionalizado possibilitou uma estabilidade para a existência da COEP dentro da SEDUC/PA, pois segundo a entrevistada G1, a Diretoria de Ensino Médio e Profissional (DEMP) focou muito mais suas ações na educação profissional, porque era onde precisava acontecer a maior reorientação, mas isso gerou um conflito com a Coordenação de Ensino Médio (COEM), pois esta não via necessidade para a importância atribuída à educação profissional. Podemos constatar esta situação com base no fragmento de entrevista a seguir:

[...] muita gente não achava essa necessidade, mas não achava também que a COEM devesse tratar das coisas da educação profissional. Mas, no final das contas, como envolveu a captação de recursos a gente começou a ficar numa situação confortável, digamos assim, dentro da secretaria. Confortável no sentido de () porque assim, em termos de espaços a gente não tinha conforto nenhum de equipamentos, nem de facilidades de trabalho a gente não tinha. Mas, confortável no sentido de garantir a existência dessa coordenação, digamos assim. Houve bastante esse incomodo até que aconteceu o Programa Brasil Profissionalizado porque aí envolveu a captação de recursos para o Estado (G1).

A fala da entrevistada G1, evidencia que só o fato do Programa Brasil Profissionalizado estabelecer uma relação de assistência financeira do Governo Federal para o estado do Pará, isso já garantiu a continuidade dos trabalhos da COEP/SEDUC de forma mais tranquila, assegurando, senão espaços adequados de trabalho, ao menos a condição de existência de um setor que se ocupou das questões do ensino médio profissional público, ofertado pela rede estadual.

Com a aprovação da proposta, encaminhada ao MEC, para entrada do Pará no Programa Brasil Profissionalizado, a educação profissional ganhou certo respaldo na

SEDUC/PA, em virtude dos recursos federais que atraiu para o estado, como destacado na seguinte fala:

E aí a coordenação passou a ser importante, e aí, assim, como era o único (eu acho) financiamento, tirando o PAR que tinha a sua própria destinação de recursos para várias coisas da educação, mas de financiamento para ser levantado, naquele momento, era o da educação profissional. Então isso permitiu a nossa entrada (...) por assegurar as estruturas que a nossa coordenação indicava como estruturas essenciais para que a educação profissional existisse: uma lotação diferenciada de professores; a contratação de professores, porque não tinha quadro nas escolas; enfim, recursos para as escolas começarem a administrar insumos, os cursos. Enfim, uma série de elementos que existiam (G1).

Conforme a entrevistada G1 abordou no trecho anterior, percebemos que uma das questões essenciais na reestruturação da educação profissional na SEDUC/PA se referiu a situação dos docentes, visto que a nova proposta requeria uma forma de entrada e uma lotação diferenciada das que vinham sendo executadas pela OS. Nesse sentido, um dos principais problemas foi o de consolidar corpo docente nas escolas, tendo em vista o problema da rotatividade na gestão anterior, para a retomada e reorientação das escolas de educação profissional por parte da SEDUC/PA.

Outro ponto evidenciado na fala da gestora e que merece destaque diz respeito à manutenção das escolas, dos cursos, de insumos e demais custeios que precisavam ser mantidos pelo Estado, no sentido de assegurar a oferta e a permanência dos cursos e da formação integrada nas escolas, com mínimo de qualidade.

Em suma, o Programa Brasil Profissionalizado foi de vital importância para impulsionar o processo de reconfiguração da educação profissional na rede estadual de ensino do Pará. Primeiramente, para o fortalecimento das opções teórico-políticas assumidas na orientação da gestão educacional sob a lógica do público e da concepção do ensino médio integrado, depois, por ter se constituído como o principal programa de mobilização de recursos, dentro da SEDUC, gerando grandes expectativas em torno de uma efetiva mudança no quadro da educação profissional paraense.

A partir do Programa Brasil Profissionalizado, o estado do Pará definiu uma política para a educação profissional, trazendo como horizonte a concepção de ensino integrado, visando possibilitar aos sujeitos a construção de saberes necessários para a vida em sociedade.

Consideramos que o Programa Brasil Profissionalizado contribuiu com a proposta de reestruturação do ensino profissional da rede estadual, construída em 2008, uma vez que é dever do Estado assumir a responsabilidade pela educação profissional pública, enquanto

direito dos jovens e adultos trabalhadores ou futuros profissionais, em busca de uma formação integrada, que os possibilite, entre outras, lutar por melhores condições de trabalho e de vida.

3.3 O PAR E SUA RELAÇÃO COM O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO

Neste item, analisamos a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) do Programa Brasil Profissionalizado e o processo de implementação deste programa no Estado do Pará. O PAR se configura como um instrumento de planejamento em que estão pautadas todas as ações e programas do PDE, inclusive o programa que é objeto desta pesquisa. Por isso, denominamos de PAR/Brasil Profissionalizado.

Com a descrição da etapa de elaboração do PAR/Brasil Profissionalizado, conheceremos as ações diagnosticadas e programadas para a educação profissional da rede estadual paraense, analisando os convênios celebrados e sua implementação, no que concerne a execução técnica e financeira das ações planejadas pela SEDUC/PA em acordo com a SETEC/MEC, no âmbito do programa.

3.3.1 Instrumentos de planejamento e monitoramento do Programa Brasil Profissionalizado por meio do PAR

A partir do Decreto nº 6.094/07, que instituiu o PDE, todas as transferências voluntárias e a assistência técnica do MEC aos municípios e estados vincularam-se à adesão destes ao “Compromisso Todos pela Educação” (Art.4º), e à elaboração de um diagnóstico da sua realidade educacional e do PAR, considerados pelo MEC como instrumentos fundamentais para a melhoria do IDEB.

No art. 9º do referido Decreto, o PAR é definido como o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo MEC, que visa o cumprimento das metas do “Compromisso Todos pela Educação” e a observância das suas diretrizes. Este instrumento seria a base para termo de convênio ou de cooperação firmado entre o MEC e o ente apoiado (Art. 10º).

Todavia, para que o PAR fosse elaborado coube aos gestores (governadores e prefeitos) a assinatura do Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e a inserção de dados sobre sua realidade educacional em um sistema informacional, inicialmente no sistema do Compromisso todos pela Educação (CTE),

posteriormente, substituído pelo SIMEC, ambos concebidos e cedidos pelo FNDE (DAMASCENO; SOUZA; MOTA, 2009).

No estado do Pará, a SEDUC/PA aderiu ao Plano de Metas, assumindo o compromisso de melhorar os indicadores educacionais e, portanto, a qualidade da educação básica oferecida no Estado a partir do desenvolvimento de ações que possibilitassem o cumprimento das diretrizes propostas no referido termo de adesão e também o alcance das metas estabelecidas para o IDEB no referido estado.

A SEDUC/PA se propôs cumprir as ações propostas no PAR e, com a mesma responsabilidade estabelecer, em parceria com a SETEC/MEC, sistemas de acompanhamento e avaliação das ações que seriam desenvolvidas, além disso, se comprometeu em divulgar a evolução dos dados educacionais à população local e estimulá-la a participar e promover o controle social de todas as ações propostas no documento (PARÁ, 2008c).

Damasceno, Souza e Mota (2009) destacam que o instrumental de coleta de dados e informações quantitativas e qualitativas para elaboração do PAR foi padronizado e estruturado pelo MEC/FNDE e estava dividido, segundo o “instrumento campo” acessado pelos autores, em três partes:

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Parte I	Elementos que visavam obter as informações pré-qualificadas da educação escolar no município, os quais propiciariam a base inicial para a construção do PAR. E estavam compostos por: dados quantitativos e quadros com o registro do diagnóstico preliminar realizado pelo município.
Parte II	Instrumento para coleta de informações qualitativas, que demandou maior habilidade dos das equipes; por esta etapa houve o envolvimento de certo grau de complexidade no que concerne à lógica proposta pelo programa SIMEC do MEC/FNDE, para discussão e coleta das informações. Esta segunda parte objetivou levantar a situação educacional local.
Parte III	Sistematização da Pontuação. Nesta etapa o instrumental atendeu à necessidade de sistematização das informações até então coletadas, visando organizar e estruturar uma base de dados que possibilite a elaboração do PAR. Na elaboração do PAR o instrumental estava composto por dois quadros: o quadro síntese que revelava a pontuação, a área e os indicadores gerados para cada dimensão pelo programa SIMEC; e o quadro síntese com a pontuação geral por dimensão.

Quadro 6 Etapas da coleta de dados no SIMEC para elaboração do PAR

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas em Damasceno, Souza e Mota (2009)

Os indicadores, por meio do SIMEC, receberam uma pontuação obedecendo à definição de critérios correspondentes a quatro níveis (1, 2, 3 e 4). A pontuação gerada para cada indicador foi fator determinante para a elaboração do PAR, pois apenas critérios de pontuação 1 e 2, que representavam situações inexistentes ou insatisfatórias, poderia gerar ações o que significa que os critérios pontuados com 3 ou 4 representavam situações

satisfatórias, para as quais, pelo menos naquele momento, não se fazia necessária nenhuma intervenção.

Segundo o Instrumento de Campo do PAR (2008), a pontuação dos critérios era dada pelas seguintes situações:

- *Critério de pontuação 1* – a descrição aponta para uma situação crítica, de forma que não existem aspectos positivos, apenas negativos ou inexistentes. Serão necessárias ações imediatas e estas, poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC.
- *Critério de pontuação 2* – a descrição aponta para uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos; serão necessárias ações imediatas e estas, poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC.
- *Critério de pontuação 3* – a descrição aponta para uma situação satisfatória, com mais aspectos positivos que negativos, ou seja, são desenvolvidas, parcialmente, ações que favorecem o desempenho do indicador.
- *Critério de pontuação 4* – a descrição aponta para uma situação positiva, ou seja, para aquele indicador não serão necessárias ações imediatas.

Por meio do SIMEC, os estados e municípios puderam realizar o diagnóstico da realidade educacional para, em seguida, construir os seus Planos de Ações Articuladas. Para o Programa Brasil Profissionalizado, foi criada uma aba específica no SIMEC para que as equipes técnicas, responsáveis pela educação profissional em seu estado, pudessem fazer o levantamento da situação de sua rede de escolas e de oferta da educação profissional e tecnológica e, em seguida, propor as devidas intervenções.

A partir disso, a COEP/SEDUC/PA elaborou um plano de expansão e modernização de sua rede, pleiteando os recursos e assistência técnica junto ao FNDE/MEC, tendo como possibilidade o recebimento de financiamento para a formação e capacitação de professores e gestores da educação profissional, para a ampliação e reforma de suas escolas, com a instalação de computadores, laboratórios, móveis, etc.

Na segunda etapa de elaboração do diagnóstico, destinada ao levantamento da situação educacional local, por meio da coleta de dados qualitativos, o instrumento estava estruturado em quatro grandes dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; e Infraestrutura física e Recursos Pedagógicos. Cada uma delas estava organizada por diferentes áreas de atuação e oferecia indicadores específicos a serem escolhidos pela equipe local, como apresenta o quadro 04.

DIMENSÃO	ÁREAS	Critério de Pontuação
Gestão Educacional	Organização da educação profissional no sistema de ensino	4
	Gestão Democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino;	1 e 2
	Desenvolvimento do ensino médio integrado;	1
	Interação com a sociedade;	1
	Monitoramento.	1 e 2
Formação de Professores e Profissionais	Formação inicial de professores, equipes pedagógicas, técnicos administrativos e profissionais de apoio para a oferta de EPT;	1
	Formação continuada de professores, equipes pedagógicas, técnicos administrativos e profissionais de apoio para a oferta de EPT.	1 e 2
Práticas Pedagógicas e Avaliação	Adequação dos cursos e programas às normas e boas práticas educativas.	1 e 2
Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos	Instalação física e equipamentos;	1 e 2
	Integração e Expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas de EMI;	1 e 2
	Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que consideram a diversidade das demandas educacionais nas escolas de EPT.	1 e 2

Quadro 7 Dimensões, Áreas e Critérios de Pontuação definidos pelo PAR/ Brasil Profissionalizado

Fonte: Programa de Implementação PAR/Brasil Profissionalizado (PARÁ, 2008c)

Podemos observar no quadro 04 as áreas de atuação demandadas para a reestruturação da educação profissional e tecnológica no âmbito da rede estadual paraense. Verificamos que, para as 11 áreas dentro das quatro dimensões analisadas, apenas uma foi atribuída pontuação 4, trata-se da área referente a “Organização da educação profissional no sistema de ensino” da dimensão Gestão Educacional. Todas as demais receberam pontuação 1 e 2, demonstrando a situação crítica e insatisfatória em que se encontrava a rede.

O detalhamento das ações do programa de implementação do PAR/Brasil Profissionalizado (PARÁ, 2008c) compreende: a) especificação da ação e subação, que corresponde à identificação dos diferentes e principais insumos necessários à sua execução; b) estratégia de implementação da ação/subação; c) estimativa do período de realização; d) nomeação do responsável pela execução da ação; e) resultados esperados; e) unidade de medida a ser usada como referência básica para o dimensionamento físico e financeiro; f) quantidade anual, prevista para cada ano do período de planejamento de 4 anos; g) custo unitário estimado a custos anuais; g) origem dos recursos: Programa Brasil Profissionalizado, e a forma de apoio: assistência técnica ou financeira.

A forma de apoio ou assistência do MEC é realizada por meio de convênios entre a SEDUC/PA e o FNDE/MEC. Concluída a fase de diagnóstico e elaboração do PAR/Brasil Profissionalizado, a SEDUC/PA fez a solicitação de convênios à SETEC/MEC, para a

execução de ações que demandavam o apoio do Governo Federal. Após análise e parecer deferido pela SETEC/MEC, a SEDUC/PA encaminhou as solicitações ao FNDE, que é o responsável por aprovar ou não os convênios.

Todos os convênios aprovados pelo FNDE, as demandas do Estado e as ações de assistência financeira e técnica do MEC ficam documentados no SIMEC, podendo ser acessados pelas equipes das Secretarias Estaduais e da coordenação do Programa SETEC, mediante senha disponibilizada pelos consultores do MEC. Podemos confirmar tais afirmações a partir dos fragmentos de entrevistas a seguir, em que os entrevistados G1 e G4 falam sobre o SIMEC:

Então é um sistema *on line*, e a gente tinha uma senha, um acesso, depois dessa conversa veio o consultor do FNDE com a gente dá algumas orientações de como é que a gente acessava, do que a gente tinha que fazer... E eles permitiram que a Secretaria tivesse 4 acessos: 4 *logins* e senhas diferentes pra trabalhar nesse formulário (G1)

O entrevistado G4 reitera a forma como é feito o acesso as informações do PAR do Estado no SIMEC e ainda exemplifica o detalhamento das ações do programa de implementação do PAR/Brasil Profissionalizado, conforme explicamos anteriormente:

Existe um sistema de monitoramento, feito através do Programa dentro do MEC, que é o SIMEC. Existe uma aba Brasil Profissionalizado e dentro dessa aba existe todos os convênios ali inseridos; todas as sub-ações onde os estados estão contemplados, quer seja assistência técnica ou assistência financeira ou mesmo atividade de execução direta do estado, que é justamente o que o estado tem que fazer pra que possa ser beneficiado naqueles itens que ele solicitou (G4).

A assistência financeira se dá pela disponibilização dos recursos para financiar as ações de desenvolvimento e de estruturação do ensino médio integrado nas escolas do País, por meio de convênios, conforme caput do Art. 1º, da Resolução/FNDE/CD/Nº 062 de 12 de dezembro de 2007.

Segundo o entrevistado G4, do MEC, o processo de assistência financeira do Programa Brasil Profissionalizado aos Estados ocorreu da seguinte maneira:

Após as solicitações a gente atendeu os estados através de repasse financeiro na área de construção civil, infraestrutura, que é a assistência financeira ou através da parte pedagógica, quando a gente fala assistência financeira, também da parte pedagógica, a gente está contemplando não só a parte de formação, através de cursos de capacitação, através de seminários para esses professores, bem como tudo que envolver a parte de equipamento de uma escola, material didático é contemplado, móveis, laboratórios, que também pode ser, tanto de assistência financeira, que seria justamente essa parte de convênios, onde o estado desenha o laboratório que precisa, por exemplo, se precisa do laboratório de açúcar e álcool, ele desenha a necessidade

desses equipamentos pra ser confeccionados, pra ser criado esse laboratório, é feita uma cotação, de três cotações de equipamentos pra esse laboratório, aí a gente repassa esse recurso ao estado pra que ele possa, através do processo licitatório, montar esses laboratórios (G4).

Conforme a Resolução/FNDE/CD/Nº 062 de 12 de dezembro de 2007, a assistência técnica tem como objetivo fornecer equipamentos, mobiliários, formação, capacitação, de acordo com normas técnicas-padrão do MEC/FNDE para as escolas já conveniadas com o Programa. A esse respeito, o entrevistado G4 explicou que:

Outra forma que também temos de atender os estados que não é por repasses financeiros, e sim através de assistência técnica é o MEC comprar esses laboratórios, ou seja, existem 31 laboratórios padrões hoje dentro do MEC, onde através de um desenho já identificado em várias unidades federadas, nós entendemos que esses são... a configuração desses laboratórios são aquelas configurações que atenderiam a demanda das novas unidades. Então, por exemplo, se você quer um laboratório de matemática ou de química ou de física, nós já temos o que é que compõe esses laboratórios e através de uma assistência técnica, o MEC compra e manda instalar esses laboratórios lá. Isso é que diferencia a assistência técnica de uma assistência financeira para os laboratórios (G4).

A Resolução/FNDE/CD/Nº 062 de 12 de dezembro de 2007 aborda ainda que a execução direta do Estado tem como finalidade a complementação e contrapartida dos convênios, e que sem a adequada execução pode prejudicar o desenvolvimento da política de educação profissional planejada pelo estado. Sobre a participação dos Estados na execução do Programa Brasil Profissionalizado, a entrevistada G3 afirmou que:

A participação deles é por meio da estruturação pedagógica da educação profissional e tecnológica no estado. A gente banca toda uma assistência financeira, ele (o estado) vai entrar com a estruturação pedagógica da educação profissional no estado. O que é essa estruturação pedagógica: montagem de uma câmara de educação profissional; contratação de professores; plano de carreira; concurso; seminários; formação continuada; plano de implementação de educação profissional estadual; toda essa parte de insumos quem entra é o estado (G3).

A entrevistada G3 destaca que na contrapartida cabe ao estado monitorar o Programa no seu território, realizar concursos públicos, abrir aos conselhos populares a participação do setor produtivo e de trabalhadores, controlar a evasão escolar, entre outras. No que tange à questão da participação do Estado no montante de recursos firmados em convênios, ocorre com a contribuição de 1% do valor total conveniado, conforme relatou o entrevistado G4:

Financeiramente, o estado entra com 1% do valor total do convênio como contribuição de contrapartida, então ele deposita 1% do valor conveniado em conta e cada uma das ações que ele acaba solicitando, conforme você vai montando um

diagnóstico das ações solicitadas, o sistema também vai apresentando o que seria uma contrapartida do estado, por exemplo, o Estado fala que quer aumentar o número de cursos ou aumentar a demanda do número de matrículas, de qualquer forma isso vai gerar um aumento de contratação de professores, esse aumento de contratação dos professores passa a ser uma ação de execução direta do estado. A partir do momento que o estado quer criar novos cursos ou construir novas escolas pressupõe-se que ele tem que ter condições de contratar professores, e o sistema, automaticamente, vai criando essa ação que é outra contrapartida do estado (G4).

Segundo o PAR/Brasil Profissionalizado (PARÁ, 2008c), durante o processo de implementação do plano, haveria o acompanhamento sistemático das ações também por parte da equipe técnica da SETEC/MEC como forma de controle e avaliação contínua, buscando perceber em que medida as estratégias e opções metodológicas utilizadas no desenvolvimento das ações são adequadas para concretizar os objetivos propostos.

Portanto, para cada tipo de assistência oferecida pelo MEC, há uma equipe correspondente que compõem a estrutura da coordenação do Programa Brasil Profissionalizado, visando assessorar a implementação do Programa e avaliar seus resultados. As equipes que constituem a coordenação do Programa são: equipe de assistência técnica, equipe de assistência financeira e equipe de assistência pedagógica.

O MEC acompanha a execução dos convênios por meio do SIMEC, que é alimentado com informações acerca das ações executadas ou não, pelas equipes estaduais. Mas esses dados ficam restritos ao MEC e às Secretarias envolvidas no programa.

Quando questionados sobre as formas de acompanhamento da execução do Brasil Profissionalizado nos estados, e, sobre a existência de um documento ou relatório de avaliação da implementação do Programa, os gestores do MEC responderam que a avaliação é realizada por meio de um sistema de monitoramento:

[...] existe um sistema de monitoramento que a gente vai acompanhando todas as fases, desde a sua implantação como seu desenvolvimento, bem como a entrega final em cada uma das fases. Então, esse sistema, que é o sistema de monitoramento SIMEC, aba Brasil Pro, ele possibilita, mesmo a distância, a gente ter um acompanhamento muito próximo de como é que estão cada uma das fases dos convênios firmados nas unidades federadas (G3).

[...] através do sistema de monitoramento *on line*, onde os estados fazem o preenchimento de todas as ações executadas do convênio e nós fazemos o acompanhamento aqui no MEC, através de relatórios também mensais e através de visitas *in loco*, até mesmo pra validar todas as informações enviadas *on line*, enviadas através de relatórios (G4).

Embora o entrevistado G4 tenha informado que a avaliação ocorre também por meio de relatórios e visitas *in loco*, não tivemos acesso à esse documento de avaliação, elaborado

pelo MEC, sobre as ações do Brasil Profissionalizado implementadas no Pará. É importante destacar que quando a avaliação de um programa envolve gastos de recursos públicos em milhões de reais, a disponibilidade das informações se torna complicada.

O acompanhamento da execução das ações do Programa realizado por meio do monitoramento do SIMEC, a nosso ver, se configura como um instrumento de controle do MEC das ações executadas pelo Estado, no que diz respeito à aplicação dos recursos, segundo os critérios exigidos e determinados pela instância federal.

As discussões realizadas anteriormente nos embasam para fazer considerações acerca do processo de elaboração do PAR/Brasil profissionalizado no Pará no subitem a seguir.

3.3.2 A elaboração do PAR/Brasil Profissionalizado no Pará

O PAR/Brasil Profissionalizado foi elaborado em 2008 pela equipe da COEP/SEDUC em conjunto com especialistas da SETEC/MEC. Entretanto, até o fim do governo petista, houve duas mudanças na gestão da COEP/SEDUC (uma em 2009 e outra em 2010). Com a eleição de um novo governo, no ano de 2011, houve nova gestão, o que corrobora para um descompasso ou mesmo fragilidade na continuidade da política implementada.

O PAR/Brasil Profissionalizado (PARÁ, 2008c) se constituiu como um grande planejamento de ações para implementar uma política de educação profissional na Rede EETEPAs, tendo como foco o ensino médio integrado. Entretanto, ele se pautou na estrutura de elaboração do PDE que contempla no PAR as 04 dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores; Práticas Pedagógicas; e Infraestrutura e Recursos Pedagógicos.

A seguir, com base nas informações contidas no PAR/Brasil Profissionalizado (PARÁ, 2008c), elaborado pela SEDUC/PA, analisamos as dimensões planejadas, suas áreas de atuação e as principais ações necessárias ao desenvolvimento da educação profissional no Pará, destacando as responsabilidades de ação direta do estado ou do MEC por meio de assistência técnica ou financeira.

3.3.2.1 Gestão da Educação Profissional

Essa primeira dimensão foi composta no PAR/Brasil Profissionalizado por cinco áreas de atuação. A maioria das estratégias de ação dessa dimensão, e, portanto, de suas respectivas áreas, foi designada como demanda do Estado, a ser realizada pela SEDUC/PA.

Apenas uma ação referente à área da gestão democrática foi contemplada com assistência financeira do MEC. As áreas foram divididas da seguinte forma:

1) *Organização da educação profissional no sistema de ensino*, destinada a atualizar a regulação da mesma ao Decreto nº 5.151/04, sob a supervisão do Conselho Estadual de Educação (CEE). No ano de 2010, foi realizada uma alteração no PAR/Brasil Profissionalizado, em que se acrescentou uma ação para atualização e assinatura das resoluções que autorizam a oferta dos cursos técnicos pela SEDUC.

2) *Gestão Democrática: articulação e desenvolvimento do sistema de ensino*. Nesta área, foram indicadas quatro ações para execução direta do Estado, a saber: a criação e instalação dos Conselhos Escolares (CE) nas escolas da Rede EETEPA, e as respectivas eleições dos seus representantes; a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola; o estabelecimento de vínculo e plano de carreira para os professores, com a previsão de realização de concurso público para composição do quadro permanente das escolas; e a contratação de professores, inclusive da área técnica, para atender a demanda de expansão de matrículas de educação profissional até a realização de concurso público.

Somente para o cumprimento da estratégia de estimular a elaboração do PPP em cada escola é que foi solicitada assistência financeira do MEC para realização do Seminário Estadual de Ensino Médio Integrado, divulgando as experiências de professores e alunos da rede de EETEPA e consolidar políticas públicas em prol dessa formação.

3) *Desenvolvimento do ensino médio integrado*. A responsabilidade era para que a SEDUC/PA diversificasse as formas de oferta de cursos da educação profissional, incentivando as matrículas de ensino médio integrado nas escolas de ensino médio regular da rede; nas escolas financiadas pelo PROEP; nas escolas indígenas, quilombolas, ribeirinhas ou outras comunidades tradicionais; nas escolas do Campo. Incentivar também a oferta e matrículas no PROEJA, na educação à distância, por meio do Programa E-Tec Brasil, além de oferecer na rede, de forma complementar, a concomitância.

4) *Interação com a sociedade*. A meta era para estabelecer parcerias com a Rede Federal no âmbito da formação e entre as escolas da rede estadual com organizações da sociedade civil.

5) *Monitoramento*. Esta área destinou-se para a criação de planos de monitoramento. O primeiro deveria ser para acompanhar a expansão da Rede EETEPA no estado. Para tanto, dever-se-ia elaborar um plano de monitoramento, construir um colegiado no âmbito da COEP/SEDUC para definir os aspectos a serem monitorados e estabelecer a periodicidade

para as reuniões de monitoramento entre colegiado e demais setores. O segundo plano de monitoramento seria para a correção de fluxo de pessoal, estabelecer sistemática de acompanhamento e correção de fluxo no âmbito da SEDUC.

Ainda nessa área, ficou definido que a SEDUC deveria criar formas de monitoramento adequado de quadro de pessoal para o acompanhamento de contratação e término das contratações dos docentes envolvidos na EPT, definir os critérios para contratação de professores e produzir relatórios anuais de contratação e término das contratações dos docentes. O último item de monitoramento foi referente à participação das escolas no Censo Escolar, no ENEM e em outros eventos do MEC para avaliar o rendimento e qualidade educacional.

A dimensão da Gestão da Educação Profissional do PAR/Brasil Profissionalizado revelou-se como a principal medida de planejamento a ser executada pelo Estado para organizar a sua Rede EETEPA. Trata-se da dimensão que impôs a necessidade de adequar a oferta do ensino profissional à legislação vigente, uma vez que as escolas da OS-ETPP estavam assentadas no Decreto 2.208/97, ofertando somente a forma subsequente e os cursos livres, sem a necessária vinculação com a educação básica.

A falta de organização da educação profissional se configurou como um dos principais problemas à elaboração do diagnóstico da rede, pois no momento de levantamento das informações sobre as escolas, a equipe da COEP/SEDUC se deparou com os seguintes entraves, como afirmou a entrevistada G1:

[...] a gente percebeu uma falta muito grande de documento, não tinham documentos (passados), de vez em quando, alguém achava uma pasta que tinha papéis da educação profissional que estava atrelada, mas tinha pouco documento. Por exemplo, toda a documentação referente a essa transição, à saída das escolas da SEDUC para a OS, o Contrato de Gestão da OS, isso tudo não tinha o registro dentro da SEDUC/PA, pelo menos não na Coordenação de Ensino Médio ou na Secretaria Adjunta de Ensino (G1).

A entrevistada continua argumentando sobre a falta de documentos e apresenta medidas adotadas para a consecução de informações no processo diagnóstico da rede estadual de ensino.

[...] Qual é a grande diferença do Brasil Profissionalizado, em termo de programa de financiamento? É que ele é feito por escola, ele é pensado e planejado para essa escola X, que se situa aqui, que tem que ter os documentos de regularidade de terreno, de dominialidade, enfim. Tinha uma série de critérios e documentos que tinha que ter, e fora isso, pra eu iniciar qualquer conversa sobre essa escola no Brasil Profissionalizado, eu tinha que saber em que escola eu queria trabalhar e qual era o

registro dessa escola no INEP, no censo, o número dela, o código da escola. Por meio disso daí, você começa a botar a escola lá e aí começa a fazer um planejamento, preencher todas as perguntas e coisas colocadas pra aquela especificamente. Então, essa foi uma primeira dificuldade porque as nossas escolas eram Escolas de Trabalho e Produção, elas não tinham registro na SEDUC e algumas não tinham registro no INEP e nem de coisa nenhuma [...] a gente teve que pedir a criação desses códigos, pelo menos pra gente começar o planejamento e foi o que aconteceu. Então eles criaram rapidamente os códigos junto com o INEP, a própria SETEC que fazia isso, já mandava o número pra gente, a gente lançava lá e conseguia trabalhar com os códigos (G1).

Conforme nos revelou a entrevistada G1, destaca-se que a falta de organização, a ausência de documentos e de informações sistematizadas sobre a educação profissional no Estado dificultou o processo de planejamento do PAR/Brasil Profissionalizado. Como as escolas da OS-ETPP não mantinham vinculação direta com o ensino regular, elas não tinham sequer cadastro no INEP.

Portanto, essa dimensão atribuiu ao Estado a obrigação de constituir e organizar a sua rede estadual de educação profissional, a fim de regulamentar os cursos por meio dos órgãos competentes, criar mecanismos que possibilitem a gestão democrática, como os conselhos escolares, diversificar a forma de oferta de vagas e cursos, principalmente, do Ensino Médio Integrado nas mais variadas modalidades e criar mecanismo de controle por meio de planos de monitoramento.

3.3.2.2 Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar

No PAR/Brasil Profissionalizado (PARÁ, 2008c), esta dimensão foi destinada para a formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais que atuam na Rede EETEPA, principalmente sob a perspectiva de formação do ensino integrado. Assim, as estratégias de ação referentes à dimensão da formação foram divididas em duas áreas.

A primeira foi para a *Formação inicial de professores, equipes pedagógicas, técnicos administrativos e profissionais de apoio*. A ação planejada foi para o Estado ofertar cursos de formação pedagógica para professores e cursos de formação específica aos que não possuem formação na área que lecionam⁴². Ao MEC foi designado prestar assistência técnica no levantamento da demanda de formação pedagógica entre os professores da rede e na proposição de um programa de formação pedagógica.

⁴² Para isso era preciso fazer um levantamento do número de professores sem formação específica e suas respectivas áreas de atuação para capacitá-los e verificar a quantidade de professores que necessitam de formação pedagógica.

A segunda área foi relacionada à *Formação continuada de professores, equipes pedagógicas, técnicos administrativos e profissionais de apoio para a oferta de EPT*, sendo que, para a atuação da SEDUC, foram definidas as ações para formular e implementar políticas ou programas voltados a formação continuada: a) dos técnicos de educação das escolas e da secretaria envolvidos com EMI e a EPT; para atuação no PROEJA; para professores de Física, Química, Biologia e Matemática que atuarão no EMI; para a área da gestão educacional; para profissionais de apoio e manutenção de laboratórios na Rede de EPT. A elaboração dos planos de formação continuada, e plano de formação permanente, bem como a oferta dos cursos foram designadas como ações de apoio da assistência técnica do MEC.

3.3.2.3 Práticas Pedagógicas

A terceira dimensão abordada nesse processo diz respeito às práticas pedagógicas e avaliação, a única área definida foi de *Adequação dos cursos e programas às normas e boas práticas educativas*. Dentre as ações definidas para execução da administração direta do estado foram estabelecidas as seguintes: adequação dos cursos ofertados pelas escolas de EPT da rede estadual ao CNCT; reestruturação e execução dos planos de curso e espaços segundo as exigências do CNCT.

Também ficou sob a responsabilidade da SEDUC a elaboração de planos e proposição de programas referentes à: iniciação científica, definindo critérios, objetivos e metas; formação cultural e artística nas escolas de EPT; projetos de empreendedorismo/cooperativismo, definindo as necessidades e expectativas das escolas nessa área e formas de atendimento.

Para tanto, foi solicitado ao MEC assistência financeira para o financiamento de bolsas pelo Brasil Profissionalizado (para ofertar, inicialmente, 100 bolsas para professores e alunos da rede de EPT e EMI) para o atendimento da proposição do programa de estímulo à iniciação científica. A solicitação de apoio financeiro do Brasil Profissionalizado se estende para o fomento dos projetos de capacitação, instalação e práticas para empreendedorismo/cooperativismo nas escolas.

3.3.2.4 Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos

Na quarta e última dimensão desse planejamento, foram abrangidas 3 áreas de atuação referentes à infraestrutura física e aos recursos pedagógico das escolas de EPT. Esta foi a dimensão que contou de forma significativa com o financiamento do programa Brasil Profissionalizado, pois subsidiaria a reestruturação física da rede por meio das construções, reformas e aparelhamento das escolas, contando com uma soma de recursos consideráveis da União. As três áreas desta dimensão foram subdivididas em vários aspectos, como veremos a seguir:

1) *Instalação física e equipamentos*. O maior comprometimento de recursos do Programa em assistência financeira e assistência técnica foram nesta área. Para ação direta do Estado foi definida a elaboração de um plano de manutenção e conservação das instalações e equipamentos das escolas de EPT para a oferta de EMI.

Para *assistência financeira* do Programa foram vinculadas as reformas gerais das escolas, como: reforma e adequação de quadras poliesportivas; ampliação de auditórios, quadras e recreio cobertos, e outros espaços; construção de blocos com salas de aula; construção de unidades escolares com 12 salas de aula; construção de 5 laboratórios básicos (Biologia, Química, Física, Matemática e de Informática básica) para as escolas de EPT da rede estadual. Além das reformas e construções, a aquisição de mobiliário e equipamento, para o funcionamento das escolas que compõem a rede, também foi vinculada à assistência financeira do programa.

Para a assistência técnica do MEC foi solicitado o aparelhamento dos laboratórios a serem construídos, com os equipamentos necessários, assim como a adequação dos laboratórios tecnológicos às recomendações do CNCT/SETEC. Os laboratórios estão dispostos na listagem do quadro abaixo.

CURSO	TIPOS DE LABORATÓRIOS
AGROINDÚSTRIA	Microbiologia / Processamento de alimentos / Química
AGRICULTURA	Desenho e Topografia / Mecanização agrícola / Unidade de cultivo hidropônico
AGROPECUÁRIA	Didáticos: Unidades de Produção animal, vegetal e agroindustrial
FLORESTAL	Sementes e viveiros/ Topografia e Geoprocessamento
MINERAÇÃO	Mineralogia e Tratamento de minérios/ Petrografia/ Topografia
INFORMÁTICA	Informática com programas atualizados/ Computação gráfica
MEIO AMBIENTE	Educação Ambiental
ENFERMAGEM	Anatomia Humana/ Didáticos: Unidades de Enfermagem; Informática com programas de saúde atualizados
NUTRIÇÃO E DIETÉTICA	Antropometria/ Técnica-dietética/ Didático: lactário
ELETRÔNICA	Microprocessados e microcontrolados/ Medidas e componentes eletrônicos
ELETROTÉCNICA	Máquinas elétricas/ Elementos de automação e acionamentos/ Eletricidades e medidas elétricas/ Eletrônica
MECÂNICA	Ensaio mecânicos e metalográficos/ Processos de Fabricação
EDIFICAÇÕES	Materiais e construção/ Mecânica de solos
PESCA	Marinharia e confecção de equipamentos de pesca/ Navegação
PRODUÇÃO AQUÍCOLA	Reprodução e larvicultura/ Didático: Taques e viveiros de cultivo / Físico-química
ELETROMECAÂNICA	Automação e acionamento/ Instalações e medidas elétricas/ Usinagem e soldagem/ Materiais e ensaios/ Manutenção Industrial
METALURGIA	Ensaio mecânicos e metalográficos/ Metrologia / Processos de soldagem/ Fundição/ Tratamento Térmico

Quadro 8 Laboratórios Tecnológicos para a Rede ETEPA

Fonte: PAR/Brasil Profissionalizado (PARÁ, 2008c)

2) *Integração e Expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas de EMI.* Nesta área, colocou-se como ações diretas a serem executadas pelo Estado a expansão do acesso à internet para todas as escolas da rede de EPT e estímulo à realização de pesquisas utilizando os computadores.

Já para as ações a serem executadas pela assistência técnica do MEC, destacam-se as seguintes: instalar e equipar salas de apoio presencial em EAD nas escolas de EPT que apresentem demandas regionais; e implantar salas específicas com equipamento de recursos audiovisuais em todas as escolas da Rede ETEPA.

3) *Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que consideram a diversidade das demandas educacionais nas escolas de EPT.* Nesta área foram determinados a aquisição de acervo bibliográfico, material pedagógico e insumos diversos para as escolas de EPT. Sendo que as responsabilidades pela execução de cada um foram divididas da seguinte forma:

- Assistência Técnica: aquisição de acervo nas áreas profissionais dos cursos de EP técnica de nível médio;

- Assistência Financeira: aquisição de materiais pedagógicos diversificados (mapas, dicionários específicos, pequenos equipamentos de testes, mini-laboratórios, material pessoal para pequenos experimentos e ensaios, dentre outros).

- Ações diretas do Estado: aquisição de acervo na área de Biologia e de Química e aquisição de insumos diversos para suprir a necessidade de funcionamento adequado dos laboratórios nas escolas.

Consideramos que a elaboração do PAR/Brasil Profissionalizado no estado do Pará significou um grande avanço para a gestão da educação profissional, pois representou a construção de plano do estado do Pará para melhoria da educação básica e profissional, embora esteja circunscrito nos limites da política do Governo Federal.

O Programa Brasil Profissionalizado trouxe para a gestão estadual importantes estratégias de ação em relação ao ensino profissional ofertado no estado do Pará. Em primeiro lugar, destaca-se a questão da avaliação do estado acerca do ensino profissional oferecido pela esfera estadual, ou seja, de um “olhar para si” do estado, com obrigatoriedade de organização e de planejamento, em virtude da realização do diagnóstico da educação profissional paraense e da proposição e/ou constituição de uma rede estadual de educação profissional: a Rede EETEPA.

Contudo, a implementação do mesmo depende não somente da mobilização e vontade política, mas também de mecanismos e instrumentos de acompanhamento, avaliação e ampliação das diversas ações a serem desenvolvidas na rede estadual.

Neste capítulo mostramos como o Programa Brasil Profissionalizado foi fator decisivo para o fim do contrato de gestão estabelecido com OS-ETPP que realizou uma gestão de cunho privado no estado do Pará, no período de 2002 a 2007, utilizando recursos públicos. A participação do estado no Programa implicou na implantação de uma rede estadual de escolas de educação profissional: a Rede EETEPA, em que se definiu uma política para a oferta da educação profissional no âmbito da rede de ensino, que teve como referência norteadora as diretrizes do projeto do ensino médio integrado.

Nesse sentido, constatamos que o Programa Brasil Profissionalizado contribuiu com a proposta de reestruturação do ensino profissional que levou o Estado a reassumir a sua oferta pública. Desse modo, a contrapartida do Estado no Programa se deu pela constituição e organização de sua rede de escolas de educação profissional, com a responsabilidade de regulamentá-la juntos aos órgãos responsáveis e a criação de mecanismos que possibilitam a gestão democrática.

CAPÍTULO IV IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARÁ

Neste capítulo, analisamos as principais implicações do Programa Brasil Profissionalizado na rede estadual de educação profissional do Pará por meio das ações de financiamento materializadas com a implementação dos convênios celebrados entre a SEDUC/PA e o MEC/FNDE.

4.1 A EXECUÇÃO DOS CONVÊNIOS DO BRASIL PROFISSIONALIZADO NO PARÁ

O PAR/Brasil Profissionalizado do Pará foi apresentado à comissão Técnica do Programa Brasil Profissionalizado, formada por representantes das Secretarias do Ministério, do FNDE, da CAPES e do INEP e, após uma série de ajustes acordados, foram aprovadas as ações nas Dimensões de Formação de Professores e de Profissionais de Serviço e Apoio Escolar e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos e estão discriminadas na tabela a seguir:

Tabela 5 Convênios do Programa Brasil Profissionalizado no Pará (2008 a 2011)

CONVÊNIO FNDE	DIMENSÃO	AÇÃO	VALOR (EM R\$ MILHÕES)	%
750003/2008	Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio	Seminário e Equip./mobil. para Centro de Formação de Prof.	1.725.584,73	2,1
750010/2008	Infraestrutura e Recursos Pedagógicos	Ampliação e reforma de 8 escolas a Rede EETEPA	16.500.588,04	20,1
658346/2009	Infraestrutura e Recursos Pedagógicos	Equipamento e mobiliário para as EETEPAs	118.229,10	0,1
658472/2009	Infraestrutura e Recursos Pedagógicos	Construção de 11 escolas para a Rede EETEPA	63.794.968,12	77,7
Total			82.139.369,99	100

Fonte: Relatório explicativo dos convênios/SEDUC/PA/FNDE/MEC (PARÁ, 2010a)

Os convênios celebrados com a SEDUC/PA foram direcionados em sua maioria para a dimensão de Infraestrutura e Recursos Pedagógicos que abarcou quase 98% dos recursos do Programa aprovados, e o restante de 2% foi aprovado para executar as ações contempladas na dimensão de Formação de Professores e Profissionais de Apoio.

Conforme mostram os dados da tabela 5, dentre os 03 convênios firmados para a dimensão de Infraestrutura e Recursos Pedagógicos, o primeiro convênio, formalizado em 2008, destinou cerca de 20% dos recursos financeiro à ampliação e reforma de 08 escolas da

Rede EETEPA. O segundo focalizou somente 0,1% em recursos da assistência técnica do MEC/FNDE para aquisição de equipamento e mobiliário destinados a Rede EETEPA. E o terceiro convênio assegurou os 77% do valor total contemplado nessa dimensão para a construção de 11 novas escolas a fim de constituir e expandir a rede pública estadual de educação profissional do Pará.

A seguir analisaremos a execução financeira e das ações previstas em cada um dos convênios, destacando as dimensões que foram contempladas.

4.1.1 Convênio da dimensão da Formação

O primeiro convênio de nº 750003/2008, destinado à dimensão da formação de professores e demais profissionais, foi firmado no valor de R\$ 1.725.588,04 para ser utilizado em duas ações: a realização de Seminários Estaduais de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (R\$ 233 mil); e a aquisição de mobiliário e equipamento para o Centro de Formação de Professores (R\$ 1.492 milhões).

Para a primeira ação foi negociado o valor de R\$ 233 mil com o objetivo de construir elementos norteadores junto às escolas da rede estadual para discussão, avaliação e a implantação do ensino médio integrado à educação profissional na rede estadual e consolidar a sua execução no estado.

O I Seminário Estadual de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional aconteceu em outubro de 2008 e teve como objetivo construir coletivamente elementos norteadores para a implantação do ensino médio integrado. Neste Seminário, foram gastos R\$23.000 mil, sendo R\$12.500 com material de apoio e R\$10.500 com espaço físico.

O II Seminário de Avaliação e Acompanhamento do ensino médio integrado culminou com o estudo da política educacional de Estado proposto para a Rede de Escolas Tecnológicas a partir da concepção filosófica adotada e suas diretrizes para o desenvolvimento do ensino proposto. Este evento foi realizado em abril de 2010, buscando avaliar as experiências e ações pedagógicas das Escolas Tecnológicas da rede estadual.

O III Seminário de consolidação das Políticas Educacionais para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, ocorrido em junho de 2010, teve como foco o fortalecimento das ações desenvolvidas desde a implantação dessa forma de oferta,

principalmente, no que se refere a concepções, princípios, reorientação curricular, projeto político pedagógico e estágio curricular obrigatório.

Nesses dois últimos seminários foram gastos R\$ 125.000,00, sendo R\$ 59.000,00 em alimentação e hospedagem e R\$ 66.000,00 em transporte para participantes.

Naquele momento, foi considerado pela SEDUC o alcance das metas propostas, com a realização dos eventos descritos, sendo que o valor previsto para execução não foi investido em sua totalidade, tendo sido gastos somente R\$ 148.000,00, restando assim, um saldo de R\$ 85.000,00 (PARÁ, 2010b).

No ano de 2011, para o valor restante da ação de formação destinada aos seminários, foi proposto, pela nova gestão da COEP/SEDUC, a sua utilização na ampliação das metas já alcançadas, com a realização do projeto *Dialogando e Construindo eixos norteadores para a Rede de Escolas Tecnológicas do Estado do Pará* (PARÁ, 2011b).

O desenvolvimento dessa proposta envolveu três momentos distintos, com o principal objetivo de reformular a proposta pedagógica de cada unidade escolar integrante da rede estadual que ofertava educação profissional. Segundo as informações contidas no PTA/Brasil Profissionalizado da COEP/SEDUC (PARÁ, 2011a), esta ação contribuiria para a implementação de ações que materializassem as políticas e diretrizes abordadas nos seminários anteriores.

O processo, portanto, se constituiu no 1º momento pela formação de gestores e técnicos da rede de escolas tecnológicas para a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de acordo com as diretrizes da educação profissional, tendo como investimento para essa etapa algo em torno R\$ 16.000,00.

O 2º momento foi para a realização dos Fóruns de Educação Profissional, que aconteceram individualmente em cada unidade de ensino. Para a efetivação dos mesmos se gastou aproximadamente R\$ 32.000,00.

Já o 3º momento da ação foi estabelecido para o assessoramento técnico nas atividades de reelaboração dos PPP e implementação das diretrizes por meio do acompanhamento dos técnicos da SEDUC nos municípios, utilizando o valor de R\$ 34.000,00 restantes de recursos.

Os custos dessa ação foram distribuídos de acordo com o detalhamento na tabela 6:

Tabela 6 Investimento por natureza de despesa

Natureza da Despesa	Valor	%
Diárias para equipe COEP/SEDUC	R\$ 19.425,00	23,5
Passagens	R\$ 20.895,00	25,3
Material de consumo	R\$ 34.524,00	41,8
Pessoa jurídica	R\$ 7.800,00	9,4
Total	R\$ 82.644,00	100

Fonte: PARÁ (2011b)

O projeto buscou atender professores, técnicos pedagógicos e de apoio, membros do conselho escolar e convidados envolvidos com a educação profissional, na região metropolitana de Belém e nos sete municípios (Paragominas, Abaetetuba, Tailândia, Cameté, Salvaterra, Monte Alegre e Itaituba) que compõem a Rede EETEPA, totalizando assim 1.300 participantes nos três momentos, que integralizaram o valor total de R\$ 82.644,00 dos recursos para os eventos de formação (PARÁ, 2011b).

O objetivo dos seminários foi tratar da política do ensino médio integrado no Estado, sendo que o investimento do Programa Brasil Profissionalizado possibilitou a infraestrutura necessária à realização dos eventos e para que essa política fosse incentivada. A entrevistada G2 se posicionou de forma favorável ao financiamento do Programa, apontando as limitações das ações planejadas.

O Programa Brasil Profissionalizado trouxe um elemento muito grande de contribuição com o financiamento de expansão de novas escolas, com o financiamento de mobiliário, de equipamentos, com a possibilidade de laboratórios dentro do desenho curricular, mas eu acho que formação continuada a gente precisa ampliar um pouco mais [...] Esses foram os passos que a gente conseguiu dar, de certa forma, foi em largas escalas nós conseguimos discutir uma política de educação profissional integrada em larga escala, mesmo porque quando se trata de uma dinâmica de seminário você tá tratando de uma formação continuada em larga escala, ela não é tão pontual a um processo pedagógico, tão assertivo ao desenrolar do cotidiano da escola. E aí em cima disso os seminários (serviram) pra contribuir na direção das diretrizes macro, do que nós pensamos enquanto educação profissional para o nosso Estado, do que a gente pensa enquanto o que é possível nós executarmos e o que é necessário. Dentro dessas leituras, o seminário trouxe o que, a concepção do programa, pra que o programa fosse instalado no Estado com pelo menos um norteamento dessa política e aí infelizmente nós estancamos, mas não alcança a prática pedagógica efetiva ali do professor (G2).

Para a coordenadora de educação profissional as ações e metas alcançadas nessa dimensão do Programa constituíram elementos fundamentais na discussão mais geral da política a ser implementada. Contudo, para a entrevistada G2 havia a necessidade de expandir essa ação de forma mais específica nas escolas, relacionado aos aspectos práticos da formação pedagógica.

A segunda ação do convênio nº 750003/2008 foi para aquisição de mobiliário e equipamento para estruturar o Centro de Formação de Professores da Rede EETEPA e as 11 escolas tecnológicas (PARÁ, 2011a). O valor global para esta ação foi de R\$ 1.492.584,73 que foram divididas em duas sub-ações específicas, da seguinte forma:

1) Para estruturar o Centro de Formação de Professores da Rede Estadual de Educação do Pará – IEP foi financiado a compra de um kit de equipamentos e móveis no valor total de R\$ 197.469,70, com os seguintes itens de especificação: bebedouro (4); refrigerador (3); fogão industrial (2); forno microondas (2); frigobar (2); sofá (2); armários em madeira (4); arquivos em aço (5); estantes para livros (4); mesas (46); cadeiras (700); bancada para computador (30); bancas de vidro (5); sistema de som, com mesa, caixa acústica, microfones (2); centrais de ar (6); e quadros magnéticos (6).

2) Para estruturar as onze escolas que compõem a Rede Estadual de Educação Tecnológica do Pará foi despendido R\$ 1.295.115,03 para a aquisição de mobiliário e equipamentos para as salas de aula e outros ambientes utilizados no processo de ensino-aprendizagem, como os auditórios.

O valor da unidade de medida dos kits de móveis e equipamentos é de R\$ 117.737,73 a serem gastos com cada uma das 11 escolas. Os itens financiáveis para o total de kits são: bebedouro (11); armários em madeira (11); armário de aço (72); estantes para livros (11); estante de aço (96); mesas para recreio (48); cadeiras para auditório (1800); sistema de som, com mesa, caixa acústica, microfones (22); centrais de ar (66); quadros magnéticos (6); conjunto escolar para aluno (2400); e conjunto escolar para professor (72).

Consta no PTA – Brasil Profissionalizado de 2011, que foi feita uma reformulação no planejamento das escolas conveniadas, pois a EETEPA – Parauapebas, programada inicialmente, era uma unidade que estava prevista para ser construída em 2010 (o que não se concretizou, mas se encontra em andamento) foi substituída pelo Centro Integrado do Baixo Tocantins – Cametá, unidade em pleno funcionamento (PARÁ, 2011a).

4.1.2 Convênios da dimensão da Infraestrutura e Recursos Pedagógicos

A dimensão de Infraestrutura e Recursos Pedagógicos foi contemplada com a negociação dos outros três convênios para aquisição de mobiliário, reformas gerais e ampliação das escolas tecnológicas existentes e para a construção de mais 11 novas escolas para compor a Rede EETEPA.

No convênio nº 750010/2008, a solicitação da SEDUC ao MEC foi um valor de R\$ 17.621.965,95, tendo sido contemplada com R\$ 16.500.580,04 para ampliação e reformas gerais das escolas, como mostra a tabela 7:

Tabela 7 Recursos de Infraestrutura e Recursos Pedagógicos

CONVÊNIO N° 750010/2009	REFORMA	AMPLIAÇÃO	TOTAL
Solicitado	9.836.426,38 (56 %)	7.785.539,57 (44 %)	17.621.965,95
Conveniada	9.236.540,29 (56%)	7.264.039,74 (44%)	16.500.580,04

Fonte: Relatório explicativo dos convênios/SEDUC/PA/FNDE/MEC (PARÁ, 2010a)

Observando os dados da tabela 7, verificamos que o valor aprovado no convênio foi correspondido a quase 95% do total solicitado no planejamento. Os recursos conveniados contemplaram o percentual solicitado para cada categoria, sendo aprovados 56% para reformas e 44% para ampliação de blocos de salas, auditórios, quadras poliesportivas e outros.

Segundo os dados do Relatório de Monitoramento da execução das ações do Programa Brasil Profissionalizado (PARÁ, 2011c), elaborado pela COEP/SEDUC, o cumprimento desse convênio foi bastante comprometido por vários fatores que atrapalharam a execução das obras. No que se refere às obras em andamento nas EETEPAs de Icoaraci, Itaituba, Monte Alegre, Salvaterra e Tailândia há morosidade quanto a resolução de elementos burocráticos.

Na avaliação feita pela COEP, a situação da EETEPa Francisco Nunes e EETEPa de Cametá, encontrava-se parada, por falta de repasse de verbas da SEDUC às empresas. Já na EETEPa de Santa Izabel, EETEPa de Marituba e EETEPa de Paragominas, as obras não seriam executadas por falta de dominialidade dos terrenos. Os serviços para as EETEPAs Magalhães Barata e IEP não aconteceriam pelo fato dessas duas escolas já terem sido contempladas com obras em outros convênios (PARÁ, 2011a).

No quadro 9, temos uma visualização mais clara desse processo, que em virtude da morosidade dos procedimentos burocráticos, pode, além de ocasionar atrasos na reestruturação física dessas escolas, se tornar um impedimento para a realização de alguns processos formativos necessários às atividades didáticas de ensino e aprendizagem oferecidos nas instituições.

Escola	Valor Conveniado	Nº da ordem de Serviço
EETEPA Francisco da Silva Nunes	R\$ 97.264,26	Foi assinada, mas, ainda não houve empenho. Por isso, as obras não foram iniciadas.
EETEPA Magalhães Barata	R\$ 2.193.503,24	Não aconteceu.
IEP	R\$ 824.709,13	Não aconteceu.
EETEPA – Cametá	R\$ 1.230.961,35	Foi assinada, mas, ainda não houve empenho. Por isso, as obras não foram iniciadas.
EETEPA Icoaraci	R\$ 1.584.088,97	Iniciada.
EETEPA Itaituba	R\$ 1.964.703,51	Iniciada, porém com problemas burocráticos.
EETEPA JK Marituba	R\$ 1.780.154,13	Falta de Documento (Dominialidade do Terreno)
EETEPA Monte Alegre	R\$ 1.434.860,00	Iniciada, porém com problemas burocráticos.
EETEPA Salvaterra	R\$ 1.441.477,17	Iniciada, porém com problemas burocráticos.
EETEPA Santa Isabel	R\$ 940.807,56	Falta de Documento (Dominialidade do Terreno)
EETEPA Tailândia	R\$ 1.603.681,66	Iniciada, porém com problemas burocráticos
EETEPA Paragominas	R\$ 1.121.103,56	Falta de documento (Dominialidade do Terreno)

Quadro 9 Valor conveniado por escola e situação de serviço

Fonte: Relatório explicativo dos convênios/SEDUC/PA/FNDE/MEC (PARÁ, 2010a)

Observamos no Relatório de Monitoramento (PARÁ, 2010c) em relação aos casos mais graves, como o da EETEPA Albertina Leitão em Santa Izabel e da EETEPA Juscelino Kubistschek em Marituba, que apresentaram problemas relacionados à dominialidade dos terrenos, foi apresentada ao MEC uma proposta para remeter as construções das escolas para os municípios de Castanhal e Benevides, com a previsão de iniciar as obras nessas duas localidades em 2012.

O problema detectado poderia ter sido evitado, pois desde o planejamento do PAR/Brasil Profissionalizado se teve esse esclarecimento, tanto que algumas escolas não entraram no planejamento de reforma, só de equipamento e recursos, segundo a entrevistada G1:

Não pode reforma e não pode fazer nenhuma melhoria em terreno que não é do estado. Então, era o caso dessa de Abaetetuba e era o caso da Anísio Teixeira, que no momento nós estávamos ainda resolvendo a situação lá com a fundação, então a gente já sabia que o terreno não era nosso e não sei quando seria, mas a gente pode equipar a escola, que ela já era maravilhosa, mas equipar para um curso especificamente, então ali a gente só pediu laboratório para os cursos e entrava lá no Catálogo, via os cursos que eles vão ter, aí precisa o que, de um laboratório de artes, etc., aí a gente especificou. Mas, eles não vão entrar nessa fase, eles não podem receber isso enquanto o Estado não cumprir os 50 % da etapa anterior não vem o recurso de equipamento (G1).

Entretanto, na ocasião em que o planejamento foi elaborado as escolas ainda estavam em processo de transição, ainda não estavam sob a responsabilidade da COEP/SEDUC. Com

o objetivo de garantir os investimentos do Programa na rede estadual, a equipe solicitou reforma e ampliação para as escolas, tendo em vista que o modelo padrão das escolas construídas, anteriormente, com os recursos do PROEP tinha uma estrutura bem restrita.

Considerando que o tempo para o fechamento do Programa estava próximo e o plano precisava ser construído, a solicitação foi feita e aprovada. Tinha-se clareza que as escolas voltariam para a gestão da SEDUC/PA, conforme destacou a ex-gestora da COEP/SEDUC na seguinte fala.

Na verdade quando a gente começou o planejamento as escolas não eram nossas ainda porque elas só foram nossas a partir de julho, quando nós já tínhamos encerrado, nós já tínhamos até a resposta de quanto nós íamos ter de financiamento, mas elas não eram nossas ainda. Durante o semestre, e essas conversas que foram acontecendo com a OS foi dado, foi estipulado que até julho aquele semestre seria um semestre de transição, a gente queria as informações, nós sempre pedíamos as informações e eles tinham que dar essas informações é... mas, e que até o mês de julho a gente encerraria o contrato e essas escolas voltariam para a gestão da secretaria (G1).

Os outros dois convênios do PAR /Brasil Profissionalizado dirigidos à dimensão de Infraestrutura e Recursos Pedagógicos foram firmados em 2009. Um deles foi direcionado para aquisição de equipamentos e mobiliários para as escolas tecnológicas existentes, e, o outro convênio foi negociado para a construção de mais 11 escolas novas, visando expandir a Rede EETEPA.

O convênio nº 658346/2009 destinou R\$ 118.229,10 para a instalação de bebedouros elétricos (66); ventiladores (220); fogões industriais (22); liquidificador (33) e refrigeradores (22), distribuídos em quantidades iguais para cada escola. De acordo com o Relatório de Monitoramento (2010c), a ação desse convênio foi aprovada como assistência técnica do MEC, tendo sido destinando, parcialmente, em 2010, o valor de R\$ 58.523,41 e a situação da execução da licitação para tal estava em trâmite no ano de 2011.

Ainda no ano de 2009, foi firmado outro convênio de nº 658472/2009 para a construção de mais 11 escolas para ampliar a rede de educação profissional e tecnológica no estado. O valor licitado para cada construção girava em torno de quase R\$ 6 milhões, incluído os valores para a instalação dos laboratórios necessários para cada curso a ser ofertado pelas novas escolas, que constituíram o financiamento da ação num valor global de R\$ 63.794.968,12. Segundo a entrevistada G1, essas escolas iriam seguir o padrão do FNDE:

A escola padrão do FNDE é uns 6 milhões, mais ou menos, é linda a escola! Foi um avanço porque até então não tinha um modelo padronizado de escolas de educação

profissional, não tinha no PROEP, por exemplo, cada localidade criava o seu modelo. Agora não, no Brasil Profissionalizado não. Então, por exemplo, as unidades novas do estado, que estão sendo construídas, elas vão ser hiper, ultra semelhantes às unidades do Instituto Federal que estão sendo construídos, que foram construídas em Abaetetuba, tanto que agora olhando as escolas do Instituto no Programa de Expansão da Educação Profissional, elas são todas iguais, elas têm o mesmo padrão. Elas têm agora um padrão de escola de educação profissional e é excelente o padrão, tem quadra coberta, tem auditório, tem acessibilidade pra tudo, pra quadras, para as salas, para os espaços administrativos, é um modelo maravilhoso (G1)

As novas escolas terão um padrão de escola de educação profissional diferenciada das outras escolas. A escolha dos municípios foi feita pelo próprio Estado, que priorizou, entre outros aspectos, o IDH local, o IDEB e a sintonia com os arranjos produtivos locais. Os municípios a receberem as novas escolas estão dispostos no quadro 10.

Escola/Município	Curso	Total (em R\$ milhões)	%
Barcarena	Metalurgia / Agente Comunitário de Saúde / Eletromecânica	5.748.787	9,0
Breves	Zootecnia / Agente Comunitário de Saúde	5.747.811	9,0
Novo Progresso	Agropecuária / Recursos Minerais	5.817.209	9,1
Oriximiná	Agropecuária / Recursos Minerais	5.856.064	9,2
Parauapebas	Mineração/ Eletromecânica / Meio Ambiente	5.841.617	9,2
Santana do Araguaia	Fruticultura / Agronegócio	5.828.344	9,1
Santarém	Agroecologia / Móveis / Técnico em Alimentos	5.747.048	9,0
Tomé-Açu	Apicultura / Fruticultura	5.749.018	9,0
Tucuruí	Processamento do Pescado / Aquicultura / Meio Ambiente	5.818.867	9,1
Vigia	Aquicultura / Processamento do Pescado	5.839.794	9,2
Xinguara	Agropecuária / Agroecologia / Agronegócio	5.792.733	9,1
Total Geral	Construção + Laboratório	63.794.968	100

Quadro 10 Municípios a receberem as novas construções e cursos

Fonte: Relatório explicativo dos convênios/SEDUC/PA/FNDE/MEC (PARÁ, 2010a)

Os valores dos laboratórios solicitados, por escola, variaram entre 100 a 200 mil reais, totalizando algo em torno de R\$ 1,5 milhão para a instalação adequada dos laboratórios necessários para a oferta dos cursos nas escolas, seguindo as normas e padrão do CNCT (PARÁ, 2010a).

A construção dessas 11 unidades escolares é de fundamental importância para a expansão da rede estadual de educação profissional, por isso a localização foi feita por polos regionais que agregam vários municípios. A escolha dos cursos e, conseqüentemente, dos

laboratórios foi feita a partir da observação da vocação econômica dos municípios e no entorno dos mesmos, como afirma a gestora:

Essa foi uma parte também muito trabalhosa porque a gente adotou como critério observar os APL – Arranjos Produtivos Locais, que é feito pelo pessoal de economia do Estado, que diz, mais ou menos a vocação econômica, as áreas de vocação econômica das regiões onde estão aqueles municípios, com base nisso a gente via: “poxa, Itaituba tem grande perspectiva na área de agroindústria, na área de mineração, na área de meio ambiente, enfim...” E aí, fizemos uma prospecção de cursos por escolas porque a gente precisava dessas definições pra fazer as solicitações dos laboratórios (G1).

Segundo consta no Relatório de Monitoramento do Brasil Profissionalizado, realizado pela COEP/SEDUC, o acompanhamento dos processos, revela a morosidade no andamento das obras, ocasionado, principalmente, por problemas quanto à demora na regularização da documentação dos terrenos negociados pelas prefeituras (PARÁ, 2010a).

Até o ano de 2010, os municípios de Barcarena, Breves, Parauapebas, Santana do Araguaia, Santarém, Tomé-Açu, Vigia e Tucuruí, estavam com documento de ordem de serviço assinado pelo diretor/DRTI, Secretário de Educação responsável pelo município e responsável da firma, mas sem iniciarem as obras, segundo a SEDUC, por falta de empenho dos recursos. Em Xinguara faltava preparar esse documento; em Novo Progresso e em Oriximiná faltava as empresas ganhadoras do certame assinarem a ordem de serviço (PARÁ, 2010a).

Entretanto, após a realização de visita técnica, nos municípios de Breves, Parauapebas e Xinguara, se constatou que os terrenos não apresentavam condições para construção, tendo sido solicitado às prefeituras a mudança desses terrenos, para posterior envio de processo ao MEC. Com o processo de vistoria nos municípios, foi detectado que, em Novo Progresso, Santana do Araguaia e Tucuruí, os terrenos foram trocado por falta de condições para a execução da construção e aguardava-se nova documentação para assinaturas (PARÁ, 2011c).

No final do ano de 2011, tendo sido regularizada algumas situações, a COEP/SEDUC diagnosticou o seguinte quadro: os primeiros cinco municípios, citados anteriormente, iniciaram os serviços de escavações; já os municípios de Tomé-Açu, Tucuruí, Vigia, Xinguara e Novo Progresso estavam realizando os serviços iniciais de terraplenagem; e em Oriximiná foi definido um novo terreno para a construção da EETEPA (PARÁ, 2011c).

4.1.3 Os entraves à execução e finalização dos convênios do Brasil Profissionalizado no Pará

O que constatamos na análise dos documentos de monitoramento da COEP/SEDUC, é que pouco se avançou na execução dos convênios celebrados desde 2008, principalmente, os que foram destinados à construção, reformas e ampliação de espaços escolares, pois demandam mais tempo para execução.

Contudo, a dificuldade no estado do Pará se agravou em função da não dominialidade dos terrenos das escolas que foram conveniadas no Programa Brasil Profissionalizado, como confirmado pela entrevistada G2:

De fato, nós realmente tivemos muita dificuldade (...) com a questão da dominialidade porque uma das coisas que o convênio prevê em reformas e em construção é que a dominialidade dos terrenos sejam do Estado. E nós fizemos algumas opções de municípios dos quais nós não temos a dominialidade dos terrenos, ficou talvez por um processo de gestão pra ser resolvido essa questão, mas não foi possível. E eu acho que isso trouxe uma questão muito desgastante pra equipe que tava, porque você pra alterar um terreno num processo dessa natureza, você tem que fazer vários laudos, você tem que fazer toda uma reestruturação da proposta (G2).

Houve um grande impasse para o andamento das obras de construção e reformas devido ao problema anunciado, o que acarretou no atraso das outras ações, visto que a liberação dos recursos era feita por etapas, considerando-se o percentual de execução e/ou conclusão de cada fase. A esse respeito, a entrevista G2, explicitou o seguinte:

Quando a gente não alcançou os 25% das reformas e das construções no SIMEC, nós ficamos bloqueados de acesso a mais recursos, por algumas obras terem caminhado mais rápidas que outras, nós tivemos um prejuízo aí de temporalidade porque essa obra teve que ficar parada pra esperar a outra caminhar, já que ambas estariam contemplando lá a possibilidade da gente alcançar os 25%. Hoje a gente já recebeu recursos pra retomada das obras, a gente já recebeu mais 25% da parcela que nos cabia, então hoje, ainda assim, só temos 50% do recurso, pra da continuidade ao processo de reforma e de construção (G2).

Entretanto, este entrave à finalização dos convênios não se trata de uma peculiaridade do estado do Pará, pois, como declarou⁴³ o então secretário de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Eliezer Pacheco: “[...] existe no Brasil, de maneira geral, uma dificuldade grande de execução dessas obras” (BRASIL, 2011).

⁴³ Gravação de entrevista acerca do Programa Brasil Profissionalizado, publicada no site do MEC (<http://redecomunicadores.mec.gov.br>).

No fragmento seguinte, retirado da entrevista publicada no site do MEC, o secretário apresenta a expectativa da SETEC para que as obras, em todos os estados, sejam concluídas e os convênios finalizados:

Na verdade, muito poucas escolas novas foram construídas até agora, embora nós tenhamos aprovado recursos para construção de dezenas de escolas em todo o país. Mas, a nossa expectativa que, a partir de agora nossa (), essas obras se acelerem, quase todas elas já iniciaram e tem que ser concluídas, não vamos admitir que fiquem () inacabadas e a nossa expectativa é que ao longo desse ano todo essas novas escolas aprovadas sejam concluídas. É angustiante, mas, às vezes, tu tens o recurso e, entretanto, há dificuldade do estado executar essas obras. Nós temos a expectativa que isso possa ser recuperado, esse tempo todinho, e que ao longo desses anos essas escolas estejam disponibilizadas para a sociedade brasileira (Eliezer Pacheco, SETEC/MEC, 2011).

O recurso do FNDE é descentralizado do Governo Federal aos Estados por meio dos convênios com a realização das transferências voluntárias. Entretanto, a utilização do mesmo ocorre de forma limitada, visto que está atrelado ao que foi determinado pelo MEC, resguardando assim, o seu controle sobre o financiamento do Programa.

O coordenador do Programa Brasil Profissionalizado (SETEC/MEC), Marcelo Pedra, declarou⁴⁴ que a assistência técnica passou a ser usada como alternativa à descentralização de recursos financeiros, tendo em vista as dificuldades para a realização das compras e aquisições de mobiliários e equipamentos, e o tempo de espera na instalação dos laboratórios, problemas estes já vivenciados em outros convênios implementados pelo FNDE/MEC (BRASIL, 2012).

O que vem a ser a assistência técnica, muitas vezes para se instalar um laboratório numa escola, o mobiliário, um equipamento é necessário que o Estado faça um convênio com o MEC, esse procedimento de convênio, procedimento de compra, para que cada estado possa adquirir seu mobiliário, seu equipamento, muitas vezes é um pouco demorado e muitos estados têm dificuldade de fazer essa compra. Vendo esse problema, o MEC resolveu centralizar a compra desses equipamentos, desses laboratórios e passou a atuar de uma maneira centralizada. O MEC compra o equipamento, compra o laboratório nacionalmente e distribui pelos estados, como contrapartida os estados têm que nos apresentar escolas que tenham capacidade de receber esses laboratórios (Marcelo Pedra, SETEC/MEC).

Apesar da intenção do MEC, anunciada na fala do coordenador, em dar celeridade aos procedimentos citados por meio da assistência técnica, na prática isso não se confirmou

⁴⁴ Gravação de entrevista acerca do Programa Brasil Profissionalizado, publicada no site do MEC (<http://redecomunicadores.mec.gov.br>).

devido a outros problemas vivenciados pelo Estado que interviram na execução desses convênios, destacando-se as alterações de coordenadores na COEP/SEDUC, o que pode ter levado a morosidade no tratamento dos processos administrativos referentes aos convênios e, conseqüentemente, ao atraso nos encaminhamentos burocráticos para execução da ação.

A esse respeito, concordamos com a fala da entrevistada G1, no que se refere ao controle dos recursos do Programa Brasil Profissionalizado por parte do MEC:

Eles mencionaram muito essa palavra, os consultores do FNDE, nas explicações iniciais porque, na medida, em que o FNDE vai vivendo os inúmeros programas que já foram executados... então eles viram, por exemplo, esse negócio de passar recursos para o Estado é complicado porque o Estado não usa o recurso na escola planejada e bota o recurso em outra coisa, por mil razões que podem aparecer, e eles queriam muito no Brasil Profissionalizado evitar isso. Se tá planejado para essa escola eles amarraram todos os meios jurídicos de que esse recurso só pode ser gasto nesta rubrica e nessa escola (G1).

Trata-se, na realidade, de mais uma forma de centralização de recursos do Governo Federal, como afirmou o coordenador do Brasil Profissionalizado, no fragmento destacado anteriormente. Isto, porém, remete à questão do controle, que pode ser visto sob dois aspectos diferentes. O primeiro se refere à limitação no uso do recurso, pois fica condicionado ao que o Governo Federal aprova. O outro é que esse controle não permite que os recursos sejam usados com coisas que não foram planejadas, impedindo a utilização dos mesmos em ações totalmente diversas do seu objetivo.

Esse modelo, ao mesmo tempo em que abre possibilidades concretas para as redes estaduais expandirem e consolidarem sua oferta pública de educação profissional, tendo como horizonte o ensino médio integrado, condiciona a participação das secretarias à implementação de uma política vertical, planejada e direcionada pela instância federal.

4.2 O BRASIL PROFISSIONALIZADO NO FINANCIAMENTO DA REDE ESTADUAL

Nesta seção analisamos a magnitude dos recursos conveniados do Governo Federal para a implementação e reestruturação das redes estaduais de educação profissional nos Estados da federação que celebraram convênio com o Programa, no período de 2008 a 2010, e a representatividade do Estado do Pará na repartição desses recursos federais. Verificamos também o movimento e a quantidade de recursos financeiros no conjunto das despesas

realizadas com o ensino profissional, registradas nos Balanços Gerais do Governo do Estado e nos Relatórios Estaduais do FNDE/SIOPE.

Demonstrar algumas implicações perceptíveis no atendimento e nas matrículas da educação profissional nas redes de ensino do Pará, evidenciadas na expansão de instituições da rede pública, no aumento da oferta de vagas e de cursos técnicos de nível médio e no crescimento das matrículas no ensino médio integrado à educação profissional.

4.2.1 Implicações do Brasil Profissionalizado nas despesas da educação profissional

O Programa Brasil Profissionalizado destinou-se à expansão da rede pública de educação profissional nas redes estaduais de ensino. A previsão inicial do programa era de investir R\$ 900 milhões em ações de gestão, formação, práticas pedagógicas e infraestrutura das redes públicas estaduais que aderissem aos critérios de participação do programa por meio do PAR/Brasil Profissionalizado.

Entretanto, conforme comprovam os dados da tabela 8, a proposta de investimento inicial já foi superada:

Tabela 8 Valores dos convênios do Programa Brasil Profissionalizado por Estado

UF	2008	2009	2010	2011	Total Convênio (em R\$ milhões)	
CE	124.241.567	R\$ 5.016.117,90	R\$ 102.000.000,00	R\$ 45.884.177,91	R\$ 277.141.862,73	14,8 4
PR	126.232.852	R\$ 54.865.348,64	R\$ 18.550.670,60	R\$ 0,00	R\$ 199.648.871,00	10,7
SP	0,00	R\$ 65.304.573,16	R\$ 0,00	R\$ 110.981.715,22	R\$ 176.286.288,38	9,44
PE	803.940	R\$ 8.544.728,71	R\$ 79.656.649,67	R\$ 37.620.186,35	R\$ 126.625.504,73	6,8
RN	64.445.387	R\$ 59.676.546,88	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 124.121.934,23	6,64
MT	43.540.834	R\$ 35.408.015,01	R\$ 6.781.947,79	R\$ 0,00	R\$ 85.730.796,64	4,6
SC	R\$ 18.566.200,82	R\$ 29.424.343,69	R\$ 18.491.515,29	R\$ 0,00	R\$ 66.482.059,80	3,6
MG	R\$ 0,00	R\$ 70.898.329,74	R\$ 5.814.801,99	R\$ 14.401.622,62	R\$ 91.114.754,35	4,87
PA	R\$ 18.226.164,76	R\$ 63.913.197,22	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 82.139.361,98	4,4
BA	R\$ 62.367.058,97	R\$ 9.830.877,23	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 72.197.936,20	3,9
PB	R\$ 18.459.844,59	R\$ 9.735.103,54	R\$ 0,00	R\$ 44.967.612,67	R\$ 73.162.560,80	3,91
PI	R\$ 3.419.740,70	R\$ 44.386.785,48	R\$ 1.767.922,27	R\$ 10.647.257,70	R\$ 60.221.706,15	3,22
RS	R\$ 15.760.325,17	R\$ 38.290.874,36	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 54.051.199,53	2,9
MS	R\$ 290.674,33	R\$ 67.159.706,35	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 67.450.380,68	3,61
AC	R\$ 3.208.614,33	R\$ 53.219.181,07	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 56.427.795,40	3,02
GO	R\$ 0,00	R\$ 4.844.543,48	R\$ 532.688,66	R\$ 41.568.772,68	R\$ 46.946.004,82	2,51
SE	R\$ 871.624,33	R\$ 22.406.225,72	R\$ 22.866.974,84	R\$ 0,00	R\$ 46.144.824,89	2,5
MA	R\$ 16.587.469,88	R\$ 22.562.362,94	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 39.149.832,82	2,1
TO	R\$ 2.863.206,00	R\$ 25.462.026,14	R\$ 6.931.089,35	R\$ 0,00	R\$ 35.256.321,49	1,9
DF	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 29.999.937,00	R\$ 29.999.937,00	1,6
ES	R\$ 0,00	R\$ 3.122.844,33	R\$ 0,00	R\$ 22.584.676,32	R\$ 25.707.520,65	1,37
AL	R\$ 0,00	R\$ 18.428.542,27	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 18.428.542,27	1,0
RR	R\$ 433.860,00	R\$ 7.380.717,30	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 7.814.577,30	0,41
AP	R\$ 4.768.243,18	R\$ 354.970,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 5.123.213,18	0,27
Tot al	R\$ 525.087.606,93	R\$ 720.235.961,16	R\$ 263.394.260,46	R\$ 358.655.958,47	R\$ 1.867.373.787,02	100

Fonte: SETEC/MEC/FNDE

Analisando os dados da tabela 8, os convênios formalizados com as redes estaduais que participam do Programa contabilizaram um valor de, aproximadamente, R\$ 1,9 bilhão, ultrapassando, em quase 1 bilhão de reais, o orçamento inicial de investir R\$ 900 milhões.

Mas, segundo informações do MEC (Brasil, 2011), em 04 anos de existência do Programa, os investimentos atingiram cerca de R\$ 2 bilhões em recursos do Governo Federal nos Estados que participam do programa para a expansão das suas redes estaduais de educação profissional. Cerca de R\$ 200 milhões são destinados a equipamentos, laboratórios e formações que são realizados diretamente pelo MEC e ofertada às redes estaduais.

De acordo com os dados apresentados na tabela 8, o programa iniciou com as primeiras propostas de convênios no ano de 2008, que resultaram em R\$ 525 milhões de reais comprometidos no orçamento do MEC/FNDE. A participação inicial foi de 18 estados, entre

eles: 05 da Região Norte (PA, AC, TO, RR e AP); 08 da Região Nordeste (CE, PE, RN, BA, PB, PI, SE e MA); 02 da Região Centro-Oeste (MT e MS) e os estados da Região Sul (PR, SC e RS).

Observamos que os Estados da Região Sudeste não demonstraram interesse pelo financiamento do Programa para as suas redes, assim como os estado de Rondônia e do Amazonas na Região Norte e o DF. A partir de 2009, SP, MG e ES passaram a fazer parte do Programa e os demais continuaram de fora. Somente no ano de 2011, o DF também passou a compor o grupo de Estados conveniados no Brasil Profissionalizado.

No que se refere ao total de recursos financeiros aprovados ao estado do Pará, por meio de convênios do Programa Brasil Profissionalizado, no período de 2008 a 2011, representaram 4,4 % do valor global de R\$ 1,9 bilhão investido pelo FNDE/MEC, estando entre os 10 estados que conveniaram maior volume de recursos participaram do Programa durante o período destacado.

Cabe ressaltar, que o programa foi lançado com o objetivo de implementar o ensino médio integrado nas referidas redes de ensino, no sentido de executar a articulação entre formação profissional e educação básica preconizadas no Decreto nº 5.154/04 (mas se tornou algo compulsório, em função da destinação de recursos).

Observamos essa questão na fala da entrevistada G2, que afirma:

[...] quando ele trouxe o Programa Brasil Profissionalizado ele impulsionou nos estados todos do Brasil a educação profissional como política e como necessário para levantar a questão socioeconômico mesmo dos municípios e dos estados e onde a escola vai tá inserida. Então, é uma opção necessária (G2).

Mas, para o Secretário Eliezer Pacheco (SETEC, 2011), o Brasil Profissionalizado é uma política que visa qualificar as escolas das redes estaduais, para ampliação, reformas, equipamento, construção de novas escolas, de acordo com a vontade do estado. A tabela 09 apresenta o quantitativo de construções e reformas em convênios celebrados durante o Programa, no período de 2008 a 2010.

Tabela 9 Convênios celebrados no Brasil Profissionalizado (R\$ milhões)

Ano	2008	2009	2010	Total
Construção de escolas(quantidade)	46	83	47	176
Reformas e Ampliação (quantidade)	230	304	9	543
Recursos conveniados (R\$ milhões)	525,2	720,2	263,4	1.508,8
Recursos empenhados (R\$ milhões)	370,9	185,6	167,2	723,7

Fonte: SETEC/MEC

A partir da sistematização realizada pela própria SETEC/MEC acerca dos convênios celebrados, podemos visualizar nos dados da tabela 09 que do total de 719 convênios firmados entre 2008 e 2010 75% correspondiam às ações de reforma e ampliação de espaços escolares em todos os estados. Os 25% restantes foram destinados para construções de novas escolas que, depois de finalizadas e equipadas deverão expandir o número de escolas de educação profissional nas redes estaduais.

Como vimos, no início do capítulo, os convênios firmados no estado do Pará se destinaram em sua maioria ao desenvolvimento da infraestrutura da Rede EETEPA, principalmente para a construção de novas escolas em 11 municípios paraense. O convênio de construção foi o que assegurou o maior valor a ser investido na expansão da rede estadual de ensino profissional do Pará.

No que se refere à contrapartida do Programa na implementação do ensino profissional e na execução das ações planejadas no PAR/Brasil Profissionalizado cabe ao Estado à responsabilidade pelo pagamento de pessoal docente e demais profissionais da rede, a manutenção das escolas, do espaço físico, de insumos, etc. Todo o custeio e a parte de pessoal, tudo é o Estado que garante através de recursos do Estado ou do FUNDEB, conforme informado pela entrevistada G2:

Quando o Programa Brasil Profissionalizado trás a ampliação de espaço físico, eu sou responsável pela manutenção daquele espaço físico, quando o Programa trás a possibilidade de abrir vagas, eu sou responsável pela contratação de professores, pela (compra) do material e aí assim por diante, que é uma coisa que o Estado tem que ter muita clareza (G2).

A prestação de contas é apresentada na forma do Balanço Geral do Governo do Estado, onde estão sintetizadas as principais informações do Estado do Pará referentes à execução orçamentária, financeira, patrimonial e contábil.

Tabela 10 Despesa líquida Consolidada do Governo do Estadual com o Ensino Profissional

Ano	Despesa do GE com EP (R\$)
2004	6.557.693,92
2005	5.773.832,63
2006	7.571.901,60
2007	7.819.383,59
2008	3.998.686,32
2009	427.128,36

Fonte: Balanços do Governo do Estado/SEPOF/INEP

Na tabela 10, verificamos que os recursos apresentados de despesas com a implementação da educação profissional pelo Governo do Estado, no período de 2004 a 2009, teve uma diminuição a partir do ano de 2008, período de transição da gestão da OSETPP à COEP/SEDUC.

Entretanto, apesar dos convênios firmados com o Governo Federal no âmbito do Brasil Profissionalizado, deveria constar um aumento nas despesas com o ensino profissional e não o contrário, tendo em vista que houve o crescimento do ensino profissional no estado com a implantação da Rede EETEPA, e conseqüentemente, com as despesas com manutenção, funcionamento e pagamento de pessoal.

Essas despesas são detalhadas segundo a divisão por fonte de recursos e por órgão executor da ação, segundo os dados que apresentamos na tabela 11.

Tabela 11 Despesas do Governo Estadual com o Ensino Profissional por órgão executor e fontes de recursos, no período de 2007 a 2011

Ano	IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL (R\$)						Total (AD + F)
	Administração Direta (AD)			Fundações (F)			
	Ordinário	Vinculado	Total (AD)	Ordinário	Vinculado	Total (F)	
2007	6.145.511,45	984.917,79	7.130.429,24	687.182,75	1.771,60	688.952,35	7.819.383,59
2008	2.160.297,52	1.382.947,99	3.543.245,51	455.440,81	-	455.440,81	3.998.686,32
2009	-	-	-	427.128,36	-	427.128,36	427.128,36

Fonte: Balanço Geral do Governo do Estado/SEPOF

Conforme constam nos dados da tabela 11, as despesas detalhadas no Balanço do Governo do Estado com a Implementação do Ensino Profissional são executadas pela Administração Direta do Estado por meio da SEDUC e pela Fundação Carlos Gomes (FCG).

Cada órgão executor da ação tem seus recursos divididos em valores “ordinários” correspondem aos recursos do tesouro do estado que estão ligados ao Fundo de Investimento de Combate à Pobreza (FICOP). Já os recursos do tesouro, cuja fonte é oriunda dos recursos “vinculados”, são referentes ao FUNDEB; à quota parte estadual e federal do Salário Educação; aos recursos provenientes de transferências (convênios e outros) e de transferências da União (Programa de apoio a EJA).

O detalhamento das despesas apresentado no Relatório da Lei Orçamentária Anual (LOA) é definido pelos gastos da SEDUC e da FCG com: serviço de terceiros (Pessoa Física e Pessoa Jurídica); diárias; passagens e despesas com locomoção; material de consumo; outras despesas de pessoal e contratos terceirizados; e outros auxílios financeiros à pessoa física, sendo estes dois últimos itens exclusivos da Fundação.

No Balanço do ano de 2007, a educação profissional ainda estava sob o modelo de Escolas de Trabalho e Produção do Pará. Sendo assim, a descrição dos gastos com a modalidade dividia-se em projetos de construções de escolas em que, neste ano, teve como despesa o valor de R\$ 1.321.144.65, e em atividades de funcionamento da educação profissional em que se gastou R\$ 5.809.284.59, totalizando um valor de R\$ 7.130.429,24 em despesas efetivadas pela Secretaria de Estado de Educação.

As despesas do Governo Estadual com a subfunção em questão, no ano de 2008, se destinou a implementação do ensino profissional no estado, sendo que dos R\$ 3.998.686,32 consolidados, 88,60% correspondem aos gastos pela administração direta e os 11,40% restantes se referem ao dispêndio da FCG.

No ano de 2009, a COEP/SEDUC organizou um planejamento orçamentário para a execução das atividades desta coordenação, para a manutenção dos cursos e das escolas tecnológicas em funcionamento no valor de, aproximadamente R\$ 3 milhões de reais, dispostos da seguinte forma:

- R\$ 973.640,68 (Manutenção de cursos);
- R\$ 1.000.000,00 (Formação e evento);
- R\$ 50.000,00 (Reunião de Diretores);
- R\$ 200.000,00 (Fórum de EP);
- R\$ 150.000,00 (Processo Seletivo);
- R\$ 120.000,00 (Seguro de vida para estagiários);
- R\$ 200.000,00 (Aquisição de ônibus para a Rede EETEPAs);
- R\$ 1.000.000,00 (Material Permanente)

Entretanto, esse orçamento não apareceu no PTA e nem nas despesas do Balanço do Governo do Estado de 2009, constando apenas o valor de R\$ 427.128,36 como despesa com o ensino profissional da FCG, não aparecendo outras despesas com a modalidade de ensino. Nos PTA do Governo do Estado para 2010 e 2011, também não foi visualizado orçamento para educação profissional administrada pela SEDUC, como podemos observar na tabela 12.

Tabela 12 Orçamento do Governo do Estado com a Educação Profissional

Orçamento - PTA	2009	2010	2011
SEDUC (geral)	R\$ 1.302.668.761	R\$ 1.318.879.038	R\$ 1.611.914.884
Ensino Profissional – FCG	R\$ 220.000	R\$ 210.000	R\$ 446.806
Ensino Profissional – Administração Direta	-	-	-

Fonte: PTA do Governo do Estado de 2009/2010/2011

Nos anos de 2009 a 2011, dentro do orçamento geral da SEDUC, só foram orçados recursos para o desenvolvimento do ensino profissional da FCG, cerca de R\$ 200 mil reais em 2009 e 2010 e R\$ 400 mil para 2011.

Esses dados nos levam a inferir que as despesas dessa modalidade de ensino foram deslocadas para outra rubrica, possivelmente, compostas nas despesas da SEDUC/PA. Pois, no *site* do SIOPE, consta nos Relatórios Estaduais as despesas realizadas com o ensino profissional no estado do Pará.

Na tabela 13, apresentamos os valores despendidos pelo Governo do Estado com a função educação e a subfunção ensino profissional, no período de 2007 a 2011:

Tabela 13 Despesas do Governo do Estado com a função educação e com o ensino profissional (em R\$ milhões)

Ano	Despesa com a função Educação	Despesa com a subfunção Ensino Profissional
2007	738.049.022,56	5.103.960,66
2008	876.555.129,59	3.845.284,08
2009	1.617.479.577,88	746.080,80
2010	1.821.192.278,73	26.506.115,87
2011	2.068.550.036,70	12.313.282,88

Fonte: FNDE/SIOPE

Com base nas informações do SIOPE demonstradas na tabela 13, verificamos que realmente houve uma grave diminuição nos gastos do ensino profissional do ano de 2007 para 2008 e de 2008 para 2009, período que corresponde ao processo de transição da gestão do ensino profissional da OS-ETPP para a COEP/SEDUC.

Contudo, podemos afirmar que a criação e consolidação da Rede EETEPA e a implementação do Programa Brasil Profissionalizado impulsionaram um elevado crescimento de recursos investidos no ensino profissional ofertado pela rede estadual de ensino do Pará, verificados no aumento das despesas com o ensino.

Constatamos que houve um aumento de 600% nas despesas do Governo do Estado com a educação profissional no ano de 2010 em relação aos gastos do Estado com a subfunção no ano de 2008.

4.2.2 Implicações do Brasil Profissionalizado na valorização da educação profissional na rede estadual de ensino paraense

Com o surgimento da Rede EETEPA em 2008, verificamos um expressivo aumento do investimento do Governo do Estado no ensino profissional, em decorrência do aumento com as despesas de manutenção do ensino, insumos e pagamento de pessoal.

Esse incremento de recursos se deve ao crescimento da quantidade de estabelecimentos que a SEDUC/PA passou a ser responsável diretamente a partir do ano de 2008, conforme visualizamos na tabela 14.

Tabela 14 Estabelecimentos de Educação Profissional no Pará por Dependência Administrativa, no período de 2007 a 2010

ANO	FED.	%	EST.	%	MUN.	%	PRIV.	%	TOTAL	%
2007	7	25,0	9	32,1	1	3,6	11	39,3	28	100
2008	7	23,3	10	33,3	1	3,3	12	40,0	30	100
2009	10	26,3	12	31,6	2	5,3	14	36,8	38	100
2010	12	24,0	14	28,0	2	4,0	21	42,0	50	100

Fonte: Censo Escolar/INEP

Considerando os dados da tabela 14, as redes federal, estadual e municipal, juntas representaram 58% dos estabelecimentos em relação à quantidade da rede privada, no ano de 2010. Entretanto, quando comparamos cada rede pública, individualmente, com a rede privada, esta apresenta maior quantidade de instituições que ofertam educação profissional no estado do Pará.

O crescimento do número de escolas de ensino profissional da rede estadual do Pará proporcionou também maior quantidade de estabelecimento que oferecem essa modalidade de ensino no âmbito da educação pública do estado. Conseqüentemente, temos um maior atendimento da demanda de alunos egressos do ensino médio regular ou do ensino fundamental, no caso do atendimento para o ensino médio integrado.

Com a previsão de construção das novas escolas tecnológicas, a perspectiva é de que haja uma significativa ampliação do número de estabelecimentos que constituem a Rede EETEPA, aumentando para 25 o número de escolas, expandindo, com isso, a rede estadual de

educação profissional do Pará. Essas escolas estão sendo construídas nos municípios paraense ilustrados na figura XX:



Figura 3 Escolas em implementação /convênio Brasil Profissionalizado

Fonte: COEP/SEDUC/PA

A finalização do convênio do Programa Brasil Profissionalizado destinado à construção das novas escolas nos municípios paraense poderá significar um considerável aumento no atendimento da demanda por educação profissional na rede pública estadual, conforme visualizamos na figura XX, além do projeto de expansão da rede federal previsto no PDE.

Mesmo sem as escolas que estão em obras (paradas ou em andamento), o crescimento de instituições da rede estadual possibilitou a ampliação da oferta de vagas na educação profissional pública paraense. A partir do ano de 2008, com a criação da Rede EETEPA e entrada do Estado no Programa Brasil Profissionalizado, houve um crescimento nas matrículas em educação profissional na rede estadual, superando as quantidades de matrículas na rede federal e na rede privada.

A tabela 15 apresenta os dados de matrículas na educação profissional técnica de nível médio, ou seja, a matrícula em cursos ofertados na forma subsequente ou concomitante ao ensino médio regular, excluindo-se dessa contagem as matrículas no ensino médio integrado e no PROEJA.

Tabela 15 Matrículas na Educação Profissional Técnica no Estado do Pará por Dependência Administrativa, no período de 2007 a 2011

ANO	FED.	%	EST.	%	MUN.	%	PRIV.	%	TOTAL	%
2007	2.271	37,7	1.707	28,3	62	1,0	1.987	33,0	6.027	100
2008	2.020	24,7	3.629	44,3	115	1,4	2.419	29,6	8.182	100
2009	2.693	25,1	5.247	49,0	105	1,0	2.669	24,9	10.716	100
2010	3.577	28,9	5.553	44,8	21	0,2	3.238	26,1	12.396	100
2011	4.996	35,5	4.358	31,0	22	0,1	4.693	33,3	14.069	100

Fonte: Censo Escolar/INEP

Os dados de matrículas da tabela 15 expressam, nitidamente, a expansão da oferta de vagas e de cursos no ensino profissional ministrado pela rede estadual do Pará, no período de 2007 a 2011. A exceção da rede municipal, que apresentou dados pouco expressivos, a expansão do ensino profissional é verificada no aumento de matrículas em todas as redes. Mas, em termos percentuais, é na rede estadual que constatamos a maior elevação de matrículas, considerando a série histórica apresentada.

É notório destacar que no ano de 2011 as matrículas da rede estadual diminuíram, ao passo que as matrículas da rede privada aumentaram. As primeiras apresentaram um crescimento contínuo entre 2007 e 2009, partindo de 28,3% do total das matrículas em 2007 e chegando a quase 50% do total de matrículas em educação profissional, registradas no estado do Pará, no ano de 2009. Entretanto, sofreram um decréscimo a partir de 2011, enquanto que a rede privada continuou crescendo, voltando a constituir 33% do total de matrículas que apresentou em 2007.

Esse fato pode estar atrelado à questão da troca de governos, ocorrida em 2011, quando o PSDB retorna ao cenário do governo estadual, assumindo a condução política por meio de projetos privatistas, expressos também no setor educacional, que marcaram a gestão dos governantes desse partido, tanto na esfera estadual como na federal.

Consideramos importante observar a participação das escolas que constituem a Rede EETEPA no conjunto das matrículas ofertadas pelo estado. Desse modo, a tabela 16 recupera as informações de matrículas oferecidas em cada município onde se encontram as escolas da rede de educação profissional do Pará.

Tabela 16 Matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio⁴⁵ nos municípios que fazem parte da Rede Estadual do Pará, no período de 2007 a 2011

Local	2007		2008		2009		2010		2011	
	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual	Total	Estadual
Pará	6.027	1.707	8.175	3.629	10.701	5.247	12.358	5.553	14.069	4.358
Abaetetuba	85	85	85	0	287	81	520	144	629	14 1
Belém	2.930	568	3.473	1.240	4.323	2.183	4.168	1.843	4.019	1.279
Cametá	119	119	226	226	125	89	546	425	432	270
Itaituba	182	182	442	442	653	653	744	744	550	550
Marituba	0	0	330	330	391	391	549	549	502	502
Monte Alegre	108	85	276	191	269	242	277	277	317	317
Paragominas	108	108	396	396	555	555	284	284	245	245
Salvaterra	88	88	186	186	224	224	408	408	376	376
Santa Izabel	192	192	262	262	405	405	557	557	517	517
Tailândia	280	280	353	353	424	424	322	322	161	161

Fonte: Censo Escolar/INEP

Os dados do censo escolar do INEP, listados na tabela 16, revelam que nos municípios de Itaituba, Marituba, Paragominas, Salvaterra, Santa Izabel e Tailândia, a oferta de educação profissional registrada se dá, exclusivamente, pelas escolas da rede estadual de ensino, pois as matrículas efetuadas nessa rede correspondem ao total de matrículas em educação profissional dos municípios.

Nos municípios de Abaetetuba e Cametá, observamos que as matrículas existentes não correspondem em sua totalidade às matrículas da rede estadual. Nesses municípios há o incremento de matrículas da rede privada e da rede federal, com a expansão (e interiorização) dos IFETs.

As escolas de Belém concentraram o maior número de matrículas, tendo em vista que possuem maior número de escolas. A capital do Pará também apresenta quantidade elevada de matrículas na rede federal e na rede privada. Contudo, a oferta estadual apresentou um crescimento contínuo em relação às matrículas totais registradas no ensino profissional em Belém até o ano de 2010, sofrendo um decréscimo em 2011, em função da mudança de governo e de sua relação com o setor privado como apontamos anteriormente.

Em 2008, as matrículas da rede estadual na capital representaram 35% do total de matrículas, chegando a alcançar 50% em 2009. No ano de 2010, registrou-se uma pequena queda nas matrículas da esfera estadual de Belém, caindo para 31% em 2011.

Com a proposta de oferta de cursos técnicos integrados por meio da articulação entre ensino médio e educação profissional, é possível identificarmos um crescimento de matrículas na forma integrada no estado do Pará. Esses dados estão apresentados na Tabela 17.

⁴⁵ Não inclui as matrículas do EMI e do PROEJA

Tabela 17 Matrículas em Educação Profissional no Pará por forma de articulação em todas as redes

ANO	CONC.	%	SUB.	%	MISTA	%	INTEG.	%	TOTAL	%
2007	1.256	16,7	4.776	63,5	-	-	1.495	19,8	7.527	100
2008	1.935	18,9	6.247	61,2	-	-	2.030	19,9	10.212	100
2009	1.868	13,6	8.848	64,2	-	-	3.055	22,2	13.771	100
2010	1.913	11,3	10.136	59,6	347	2,0	4.607	27,1	17.003	100

Fonte: Censo Escolar/INEP

Essa expansão da oferta de ensino médio integrado à educação profissional representou 19% em 2007, chegando a quase 30% em 2010, do total de matrículas apresentado por formas de articulação, conforme revelam os dados do censo escolar do INEP, organizados na tabela 17.

A oferta de cursos subsequentes e concomitantes mantiveram seus percentuais de matrículas entre os anos de 2007 a 2011, em média de 63% das matrículas para a forma subsequente e 14% para as matrículas na oferta de ensino concomitante. Esta apresentou uma diminuição de oferta no período analisado.

Na tabela 18, podemos verificar o crescimento nas matrículas do ensino médio integrado à educação profissional por dependência administrativa, no período de 2007 a 2011.

Tabela 18 Matrículas no Ensino Médio Integrado no Estado do Pará por Dependência Administrativa, no período de 2007 a 2010

ANO	FED.	%	EST.	%	MUN.	%	PRIV.	%	TOTAL	%
2007	1.495	100	-	-	-	-	-	-	1.495	100
2008	1.888	93,0	87	4,3	-	-	55	2,7	2.030	100
2009	2.059	67,4	865	28,3	110	3,6	21	0,7	3.055	100
2010	2.392	51,9	1.757	38,1	197	4,3	261	5,7	4.607	100

Fonte: Censo Escolar/INEP

Considerando os dados de matrícula da tabela 18, a maioria das matrículas no ensino médio integrado à educação profissional do Estado do Pará encontra-se na rede federal, mas o crescimento dessa forma de oferta aconteceu, expressivamente, no período de 2008 a 2010, na rede estadual de ensino, que foi estimulada a retomar a educação profissional sob a perspectiva da integração do ensino, ao menos na forma de oferta, por meio do Programa Brasil Profissionalizado.

Em relação à expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado, a entrevistada G2 se posicionou:

O Programa Brasil Profissionalizado veio, na verdade, contribuir com uma série de... de impulsionar mesmo pra que o Estado do Pará pudesse ter essa oferta. Mas, uma coisa assim que realmente pra mim, deixou assim latente que a gente ainda sofre muito hoje é que nós não tivemos essa questão assertiva da construção da proposta, que não se constrói, eu sei que não se constrói uma proposta em pouco tempo,

principalmente uma proposta pedagógica da natureza que é o Integrado, mas você ter uma assistência técnica, você ter um posicionamento técnico-político como o documento base trouxe, ainda assim, não foi consistente pra que os nossos professores apreendessem práticas para o Integrado (G2)

Os dados estatísticos coletados acerca das matrículas educacionais no estado do Pará nos forneceram elementos para afirmar que houve a expansão da oferta de cursos e das vagas da educação profissional oferecida pela rede estadual de ensino, verificadas no crescimento das matrículas, sobretudo, no ensino médio integrado à educação profissional. Essa elevação das matrículas no ensino médio integrado ocorreu em todas as redes, até mesmo na rede privada, mas observamos que um expressivo aumento se deu no âmbito da rede estadual de ensino do Pará, impulsionado pela política do Governo Federal.

Apesar do avanço na expansão de matrículas nessa etapa da educação básica, a oferta do ensino médio ainda é precária. Corroborando com a análise de Oliveira e Gomes (2011), acerca do ensino médio e do ensino médio integrado, esta oferta de educação profissional está distante de muitos estudantes que deveriam cursá-lo, sobretudo, nas áreas rurais e locais mais afastados das grandes cidades.

Os estados impulsionaram o crescimento da oferta de ensino médio, mas evidenciase a conjugação entre a ampliação de número de matrículas e a ausência de uma política efetiva de mais investimento, o que coloca o financiamento como o principal item na pauta do ensino médio. A escola de qualidade demanda investimentos suficientes ao pagamento de bons salários aos profissionais da educação; à manutenção de bibliotecas, criação de laboratórios, construção de áreas de esportes; desenvolvimento das atividades culturais; e tudo o que é demandado no processo educativo orientado à formação do ser humano (OLIVEIRA; GOMES, 2011, p.75)

Por esses motivos, concordamos com os autores quando afirmam que é indispensável a responsabilização do Governo Federal no financiamento da educação profissional, não para isentar os governos estaduais dos gastos e do compromisso com essa oferta, mas porque a escola de qualidade não pode ser implementada se for mantida, inadvertidamente, a rigorosa divisão de responsabilidade entre os entes federados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos na discussão da política de financiamento da educação e das políticas públicas de educação profissional os elementos fundamentais para analisarmos algumas implicações do financiamento do Programa Brasil Profissionalizado na rede estadual de educação profissional do Pará, denominada Rede EETEPA.

A temática sobre o financiamento da educação profissional se apresentou como um desafio no processo de construção teórica da pesquisa, visto que para sua elaboração tivemos que recorrer tanto ao aporte de conhecimentos relacionados à educação profissional, que está incluída na área de estudos e pesquisas sobre a relação trabalho e educação, como tivemos que nos apropriar da discussão que engloba o financiamento da educação no campo das políticas educacionais.

O que buscamos no decorrer de nossa dissertação, e que nos foi possível esclarecer no período da pesquisa, foi estabelecer a construção de um conjunto de informações, que foram sistematizadas e analisadas, visando a compreensão das estratégias de financiamento da educação profissional do Governo Federal por meio da implementação do Programa Brasil Profissionalizado na rede estadual de educação profissional no Pará.

Dessa forma, nosso objetivo central foi de analisar algumas implicações desse Programa para o financiamento da rede estadual de ensino do Pará, no que concerne à oferta da educação profissional pública e a oferta do ensino integrado.

A implementação do Programa Brasil Profissionalizado do Governo Federal tinha como objetivo estimular a expansão da educação profissional nas redes estaduais de ensino do país, com ênfase para a oferta do ensino médio integrado à educação profissional. Por meio desse Programa de financiamento, o Governo Federal, impulsionou a retomada da oferta do ensino profissional por parte dos Governos Estaduais, transformando quase numa oferta compulsória, tendo em vista os recursos financeiros que seriam injetados nos Estados.

Considerando o apoio financeiro do Programa Brasil Profissionalizado para fomentar a oferta pública da educação profissional, nos interessou desvelar de que forma estes recursos foram utilizados na rede estadual paraense e como se deu o processo da implantação da política de educação profissional integrada ao ensino médio, já que está foi uma proposta assumida pela SEDUC/PA.

Para tanto, se fez necessário esclarecer qual a lógica que permeia a constituição de fundos ou programas de financiamento e como se expressam nas políticas de educação profissional e de financiamento da educação no país.

Nesse sentido, resgatamos a discussão da influência das crises do capital na reforma do Estado brasileiro e suas consequências para a elaboração e execução das políticas públicas implementadas no Brasil a partir de 1990. As crises do capitalismo conduziram o Estado a exercer funções diferenciadas, passando de interventor a gestor, transferindo funções específicas do setor de serviços públicos para o mercado.

No primeiro momento de construção do trabalho mostramos que a política de financiamento da educação não se trata, simplesmente, de uma decisão administrativa de governo, mas tem origem nas reformas educacionais decorrente da necessidade de reconfiguração do sistema capitalista de produção, que objetiva condicionar todas as relações em favor da manutenção da acumulação privada do capital.

Buscando uma aproximação acerca da constituição legal das políticas de educação profissional e das estratégias de implementação, sobretudo, financeira, mostramos aspectos teóricos sobre o lugar da educação profissional brasileira na sociedade, evidenciando a que público, historicamente, ela foi destinada, problematizando a também “histórica dualidade educacional” que se coloca na discussão de sua oferta e conteúdo, e, tentando apontar algumas marcas de sua trajetória no que tange ao financiamento.

Na discussão sobre o desenvolvimento das principais políticas para a educação profissional e as formas de implementação por meio dos programas de governos, ressalta-se a influência dos organismos internacionais na condução prática dessas políticas tanto na sua elaboração como na sua efetivação, por meio da viabilização de acordos e convênios financeiros para o cumprimento dos preceitos da dualidade educacional, estabelecida na separação entre educação básica e formação profissional.

No que concerne à legislação pertinente à educação profissional, destacamos a contradição entre os dois decretos que respaldaram esta modalidade de ensino nos últimos anos: o Decreto 2.208/1997 que instituiu o PROEP enquanto programa de financiamento da educação profissional no Governo FHC, financiando a separação entre o ensino médio e o técnico; e o Decreto 5.154/2004 que revogou o anterior, abrindo a possibilidade da integração da educação profissional ao ensino médio, tal como estabelecido na LDB.

Buscamos analisar alguns trabalhos científicos que se dedicaram ao estudo do financiamento da educação profissional e os utilizamos como referências para a discussão dos programas de financiamento que visam implementar as políticas de educação profissional.

Esses trabalhos apontaram, entre outras, coisas para: a constituição de um fundo específico para a educação profissional; a organização e coordenação das ações e atividades direcionadas à formação do trabalhador; implementação de uma política pública séria e coesa para a educação profissional e não de programas fragmentados no âmbito de vários ministérios que mobilizam recursos desarticulados; aumentos dos recursos para área que tem especificidades próprias; definição legal de financiamento para a modalidade de ensino em questão, etc.

No contexto de divulgação do PDE, foi instituído o Programa Brasil Profissionalizado visando dar suporte técnico e financeiro para a expansão pública da educação profissional integrada ao ensino médio. O estado do Pará começou a participar do Programa em 2008, quando o MEC/FNDE aprovou a proposta de implantação e expansão da Rede EETEPA submetida e formalizou os primeiros convênios.

Resgatando o processo de financiamento da educação profissional no Pará, no período que antecedeu a chegada do Programa Brasil Profissionalizado, analisamos algumas implicações que a gestão pública não estatal da OS-ETPP acarretou para a oferta do ensino profissional no âmbito da rede estadual, evidenciando a forma como foi realizado o financiamento dessa rede.

Nos anos de 1990, o governo do Estado do Pará buscou se adequar as diretrizes da nova administração pública gerencial pautada na redefinição do papel do Estado, com a privatização dos serviços sociais, dentre eles a oferta do ensino profissional que foi transferido para o setor público não estatal, com a justificativa de que as funções de execução direta das políticas públicas realizadas pelo Estado eram ineficientes e geravam muitas distorções.

Esse novo princípio de gestão adotado pelo governo do Estado do Pará foi apregoado como a forma mais duradoura de se atingir a eficiência no serviço público, que envolveu a criação da OS-ETPP para gerir a educação profissional pública na rede estadual de ensino. Segundo essa proposta gerencialista, o Estado asseguraria a redução de custos operacionais, o aumento da qualidade na prestação do serviço, o alcance de metas e outros indicadores de desempenho institucional.

Porém, ao analisarmos os resultados obtidos, de fato, com a gestão da OS-ETPP, temos um quadro nefasto da educação profissional na rede estadual deixado pela referida organização, como demonstrado no Capítulo III: a má utilização dos recursos públicos, a insuficiência de profissionais necessários, a não efetividade do corpo docente, o baixo número

de matrículas, a precarização dos laboratórios, o sucateamento das escolas, a inexistência do registro das escolas e do registro dos alunos no censo escolar, o não reconhecimento dos cursos, a inexistência de projeto pedagógico, entre outros.

Houve um considerável volume de recursos repassados a OS-ETPP, que pouco investiu no desenvolvimento do ensino profissional paraense. O que ocorreu foi a negação do direito à oferta da educação profissional. A apresentação dos problemas da administração da educação profissional feita pela OS, em certa medida, desmonta a falácia da eficiência da gestão gerencial na educação, pois foi justamente isso que gerou a derrocada da educação profissional no Estado do Pará.

Consideramos que naquele período, em que a educação profissional foi gerida por uma Organização Social, houve um significativo montante de recursos, porém utilizados de forma obscura, pois geraram poucos resultados e a rede estadual de educação profissional continuou enfraquecida, tanto no que se refere à oferta de ensino como no atendimento da demanda. Esse resgate do histórico recente da educação profissional da rede estadual de ensino foi importante para estabelecermos um paralelo e tornar visíveis os avanços e problemas da rede em relação ao novo programa que foi implementado.

A partir das descrições e da análise das ações planejadas, dos convênios em execução na educação profissional paraense, das entrevistas realizadas e dos dados estatísticos apresentados, constatamos que as principais implicações do Programa Brasil Profissionalizado no estado do Pará ocorreram em várias sentidos:

- O Programa Brasil Profissionalizado favoreceu uma nova orientação na gestão do ensino profissional da rede estadual paraense, fundamentada na prestação do serviço público estatal, na oferta diversificada de cursos, de acordo com o que a legislação dispõe sobre as formas de oferta de formação técnica, e, na ampliação do atendimento educacional;
- O Programa Brasil Profissionalizado propiciou a construção teórica de uma política pública de ensino profissional técnico, assentado na concepção de educação profissional integrada ao ensino médio, por meio da elaboração de documentos oficiais, dispondo sobre as diretrizes desta concepção de educação como orientação político pedagógica à materialização do ensino integrado nas escolas da Rede EETEPAs;

- O Programa Brasil Profissionalizado impulsionou um processo de planejamento, de reorganização da estrutura física e pedagógica das escolas de ensino profissional no Pará por meio da elaboração do diagnóstico realizado sobre a situação do ensino profissional ofertado pelo estado.
- Nas ações de financiamento do Governo Federal ao Estado, poucos resultados se efetivaram por meio do investimento em construção, reformas, infraestrutura, apesar disso, aumentaram-se os investimentos do Governo do Estado revelado no aumento das despesas com o ensino profissional da rede estadual;
- Na valorização da educação profissional, em termos de expansão da rede estadual; da oferta pública de cursos profissionais; da elevação das matrículas em toda rede pública, ocasionada também pelo crescimento da rede estadual; e do crescimento da oferta e das matrículas no ensino médio integrado a educação profissional no estado do Pará.

O aumento de matrículas no ensino médio integrado foi impulsionado com o Programa Brasil Profissionalizado, mas o crescimento de matrículas na educação profissional subsequente é algo a se destacado, tendo em vista que a manutenção da oferta de ensino além da forma integrada se deveu tanto às necessidades de se construir um consenso com os diversos segmentos da sociedade que ofertam a educação profissional, incluindo as próprias secretarias estaduais de educação, quanto ao reconhecimento da diversidade de necessidades da população jovem adulta brasileira às quais essa forma de oferta também atende.

Reconhecemos, portanto, elementos de rupturas e avanços em relação à condução das políticas efetivadas na educação profissional por governos anteriores no estado do Pará. Nesse sentido, destacamos que o maior desdobramento do Programa Brasil Profissionalizado se deu no âmbito da gestão e do planejamento da política de educação profissional paraense, pois impulsionou: a organização da gestão pela esfera pública estadual, com a constituição de uma rede pública de ensino profissional; a maior participação da esfera estadual no planejamento (diagnóstico da situação escolar e proposição de ações no SIMEC) por meio da elaboração do PAR/Brasil Profissionalizado; a utilização de referências pedagógicas integradoras da educação básica e profissional e etc.

Contudo, consideramos que o Governo Federal tem como objetivo descentralizar muito mais as ações de execução de implementação das suas políticas, por meio de programas de governo fragmentados e descontínuos, do que desconcentrar os seus recursos, sem o compromisso de estabelecer, constitucionalmente, a garantia de fontes de financiamento específico para a continuidade das políticas de educação profissional que expressem a qualidade na oferta pública.

Consideramos que o Programa Brasil Profissionalizado apresenta alguns mecanismos de descentralização na medida em que abre maior possibilidade de participação do poder local no planejamento, na tomada de decisões da política pública e na distribuição de recursos financeiros. Entretanto, o controle no uso desses recursos continua condicionado a implementação de uma política vertical, planejada e direcionada pelo Governo Federal, inviabilizando a plena participação e o controle social dos setores representativos da educação na condução da política pública.

O Governo Federal, por meio dos programas de financiamento, induz os Estados e Municípios a executarem as políticas nacionais e a assumirem a responsabilidade (manutenção) pela oferta de ensino ou modalidade. O MEC/FNDE entra com um incentivo, por meio de convênios de assistência técnica e financeira, disponibilizando recursos para a execução de algumas ações voltadas, principalmente, para infraestrutura, como construção de escolas, reforma e ampliação de espaços escolares, equipamentos e recursos pedagógico (a que são destinados um maior volume de recursos).

Os Estados e Municípios, por sua vez, em seus diagnósticos educacionais apontam como uma das maiores necessidades a questão da infraestrutura das escolas, que também é induzida pelo planejamento do SIMEC, sendo atraídos pela possibilidade de receber os investimentos do Governo Federal relacionados a tal dimensão (Infraestrutura).

Esse tipo de investimento é indispensável para melhorar a qualidade da escola pública, no que se refere à dimensão física, tendo em vista o sucateamento das escolas (construções deterioradas, falta de carteira, ventiladores, computadores, bebedouro, etc.), a falta de espaços educativos (dentro da escola que estimule a cultura, lazer e esportes) e a inadequação de ambientes de aprendizagem (oficinas, laboratórios, etc.).

O aspecto físico infraestrutural da escola influencia diretamente a qualidade do ensino oferecido, no que se refere à dimensão pedagógica da melhoria da oferta dos cursos, da capacitação e formação dos professores, do efetivo processo de ensino-aprendizagem, da valorização das experiências dos alunos, etc.

Entretanto, colocamos como questão a falta de recursos dos Estados e Municípios para manutenção do ensino e das escolas, pois à eles a União delega a responsabilidade de executar as políticas, elaboradas pelo Governo Federal, demandando dos entes federados menores a garantia de que o aspecto físico das escolas tenha permanente manutenção e o aspecto pedagógico proporcione efetiva qualidade no processo educacional.

Entendemos que essas dimensões precisam estar interligadas, pois se complementam mutuamente, ou seja, a ausência de uma pode prejudicar a concretização de ações que levem a uma educação de qualidade, mas que ultrapasse a noção dos índices de desempenho a qual esta qualidade está vinculada.

Para tanto, não basta que o Governo Federal estimule a execução de suas políticas apenas com um incentivo financeiro provisório, por meio de inúmeros programas sem caráter permanente. É preciso que sejam implementadas políticas de Estado, com a definição de fontes sistemáticas de financiamento e o controle social do fundo público, o que implica uma previsão de recursos constitucionais que superem os atuais investimentos aplicados em educação.

Por outro lado, os Estados precisam assumir de fato sua responsabilidade com a oferta do ensino, sobretudo com uma política que assegure os recursos financeiros necessários ao funcionamento e manutenção das escolas, ao pagamento de salário digno aos docentes e demais profissionais da educação, à formação continuadas dos professores, entre outros aspectos que sejam fundamentais ao bom desenvolvimento da formação escolar, profissional, humana.

O Programa Brasil Profissionalizado foi direcionado para compor a estrutura de um novo programa do Governo Dilma, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que visa articular financiamento e concepção de formação, envolvendo todos os programas e ações do MEC voltados para a educação profissional. Entretanto, esse novo Programa indica elementos de financiamento para os Institutos Federais e a iniciativa privada, priorizando a oferta de cursos subsequentes e de formação inicial básica, o que sinaliza elementos de mudança do Programa Brasil Profissionalizado inserido dentro do PRONATEC.

Por fim, é importante ressaltar os limites do nosso estudo que se apresentou desde o acesso aos dados coletados até às análises estatísticas e financeiras, que nem sempre possuem informações completas e organizadas e que em determinados momentos do texto deixou lacunas na interpretação e análises críticas mais aprofundadas.

A dificuldade em organizar e sistematizar dados documentais foi acrescida pelas limitações em tratar informações estatísticas e financeiras, principalmente de se conseguir os dados da educação profissional, que tem uma forma de oferta diversificada e o financiamento disputado entre as instâncias públicas e privadas.

Finalizamos nossa dissertação com apontamentos sobre a educação profissional paraense a partir dos dados levantados que nos subsidiaram evidenciar alguns aspectos importantes sobre a implementação dos Programas de financiamento no estado.

Entretanto, destacamos que para uma análise mais precisa dos impactos produzidos na realidade educacional paraense seria necessário um aprofundamento do estudo, principalmente no que se refere ao aspecto metodológico e de fundamentação teórica para revelar efetivas mudanças pedagógicas, sobretudo, do processo de integração do ensino, preconizado pelo Programa e anunciado como política do governo.

Para adentrar na análise das efetivas mudanças educacionais, há a necessidade de uma pesquisa que investigue o universo dos sujeitos atingidos pelas políticas, considerando as representações construídas pelos gestores escolares, professores e alunos em torno da materialização das ações, contribuições ou limitações que o Programa efetivou ou não na rede estadual.

Isso nos mostra a possibilidade de dar continuidade a pesquisa que ainda requer amadurecimento e aprofundamento nesse tipo de estudo, pois se trata de uma temática recente, complexa e polêmica e que merece atenção política e teórica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Wilson. J. M. **Financiamento e políticas públicas para a educação profissional no Paraná (2003-2007)**. 2009. Dissertação de mestrado. Disponível em <<http://www.ppge.ufpr.br>> Acesso em junho de 2010.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARAÚJO, Luis. **O Financiamento da educação básica no segundo mandato do governo Lula**. Insumos para o debate: financiamento da educação no governo Lula. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito a Educação, 2009.

ARAUJO, Raimundo L. S. **Financiamento da Educação Básica no Governo Lula**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação: UNB, 2007.

ARAUJO, Ronaldo. M. L. (et al.) **A educação profissional no Pará**. Belém: EDUFPA, 2007.

ARAUJO, Ronaldo M. L.; TEODORO, Elinilze Guedes; PORTO, Adriane M. N. Souza (Org.). **O Ensino Médio Integrado no Pará como política pública**. Belém: SEDUC, 2009.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; ARAUJO, Maria Auxiliadora Maués de. **A Lógica do capital na gestão da educação profissional paraense: considerações sobre a promessa de eficiência na gestão da educação profissional paraense – o caso da OS-ETTP**. ANPAE, 2011.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **FUNDEF: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação**. São Paulo, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado**. Ministério da Administração e Reforma do Estado. Brasília, 1995.

BRASIL / Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007.

BRASIL / Ministério da Educação (2007). **Decreto 6.302/2007** – Institui o Programa Brasil profissionalizado. Disponível em <<ftp://ftp.fnde.gov.br>>. Acesso em 17 jun. 2009.

BRASIL / Ministério da Educação / **Resolução/FNDE/CD/ Nº 062, de 12 de Dezembro de 2007** - Estabelece as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em <<ftp://ftp.fnde.gov.br>> Acesso em 17 jun. 2009.

BRASIL / Ministério da Educação / **Resolução/FNDE/CD/ N° 09, de 29 de Fevereiro de 2008** - Altera os artigos 1º, 2º, § 3º, 5º, Inciso III e 8º, § 2º, da Resolução CD/FNDE nº 62, de 12 de dezembro de 2007, que estabelece as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em <ftp://ftp.fnde.gov.br> Acesso em 17 jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEP 2008 - Sumário Executivo**. FNDE/MEC. Disponível em <http://www.fnde.gov.br> Acesso em 10/06/09

BATISTOLLI, Édna C.; GROSSI JUNIOR, Geraldo; GARCIA, Sandra R. de O. As redes estaduais de ensino e a construção de uma política nacional de educação profissional. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. (p. 195-206)

CARDOSO, A. L. T. **Políticas Públicas de Educação profissional no Paraná: uma análise do Plano Estadual de Qualificação**. In: I Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2003, Cascavel. I Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2003.

CASTIONI, Remi. **Financiamento da Educação profissional no governo brasileiro: muitos recursos pouca coordenação**. 2006. Disponível em <http://www.fe.unb.br> Acesso em 01. jul. 2009.

CÊA, Georgia. S. dos S. **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.

_____. A educação profissional sob a ótica da mediação e da ruptura: reflexões sobre o PLANFOR. **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED**. 2000. Disponível em <http://www.anped.gov.br> Acesso em julho de 2009.

COLOMBO, Irineu. **Brasil Profissionalizado: um programa que sistematiza na prática a educação profissional e tecnológica**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 17 jun. 2009

DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Emina; MOTA, Samia. **Os Planos de Ações Articuladas e a situação da educação municipal no Marajo: a proposta do ISPD – Índice de Satisfação por Dimensão do Par**. Belém: Cadernos EducAmazônia, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Financiamento da educação no Brasil: aportes teóricos e a construção de uma rede de pesquisadores. IN: GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Tais Moura (Org.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

FAGNANI, Eduardo. Avaliação do ponto de vista do gasto e financiamento das políticas públicas. In: RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 5 ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2007.

FERREIRA, Elisa. B. **A Educação profissional no planejamento plurianual do governo FHC**. Tese de doutoramento. FAE/UFMG. 2006. Disponível em <http://www.ufmg.br> Acesso em 18/07/09.

FIORI, José Luís. **O vôo da coruja: para reler o desenvolvimento brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FRANZOI, Naira L. (et al). **Ensino médio e educação profissional tensões e possibilidades: o que há de atual nas políticas de educação profissional?** In: VI Escola de Inverno – Educação e políticas públicas: encontros e desencontros. FAGED/UFRGS. 2008. Disponível em <<http://www.ufrgs.br>> Acesso em março de 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. (p. 25-41)

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n.92, 2005.

GAMBOA, Silvio A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. In: **Contrapontos**, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GATTI, Bernadete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. In: **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006

GEMAQUE, Rosana M. O. Financiamento da educação - **O FUNDEF na educação do Estado do Para: feitos e fetiches**. Tese de doutoramento. Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, 2004

_____. O Financiamento da educação no Governo Lula e as metas do Plano Nacional de Educação. In: GEMAQUE, R. M. O; ARAUJO, R. M. L. (Orgs.). **Políticas públicas educacionais: o Governo Lula em questão**. Belém: CEJUP, 2006.

GOMES, Candido A. Democratização e financiamento da educação profissional. In: **Ensaio: Avaliação de políticas pública Educacional**. Rio de Janeiro, v. 16, n 59, p.179-194, abr./jun. 2008.

GONÇALVES, Hortência. de A. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge A. R. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios**. 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso: Março de 2009.

GRABOWSKI, Gabriel. Financiamento da educação profissional: contradições e desafios. **Tese de doutoramento**. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2010. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br>> Acesso em maio de 2011.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge A. R. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. (p. 271-284)

GURGEL, Cláudio. **A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2003.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

JUCÁ, Maria Carolina Miranda. Crise e reforma do Estado: as bases estruturantes do novo modelo. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 7, n.61, jan. 2003. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br>> Acesso em 2008.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino médio profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. (p. 253-269)

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEITE, Eunice. M. **Educação Profissional no Brasil: no limiar de novas possibilidades**. Texto elaborado para o Seminário sobre Educación para El mundo Del trabajo y lucha contra La pobreza. Buenos Aires, 1995.

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

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, M. L. S. **Limitações e contribuições do PLANFOR como política pública: o caso de Maceió**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas, 2007. Disponível em <<http://www.btdt.ufal.br>> Acesso em março de 2009.

MOURA, Dante H. **Algumas implicações da Reforma da EP e do PROEP sobre a Projeto Político Pedagógico do CEFET-RN e a (re)integração dos cursos técnicos ao ensino médio**. 2005.

_____. Ensino médio integrado na modalidade EJA: financiamento e formação de professores. In: **Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)**, 2007. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. Ensino médio educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. (p. 58-79)

_____. (et al). Algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio Integrado á Educação Profissional técnica de nível médio. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Médio Integrado á Educação Profissional**. Boletim 07. Mai./Jun. 2006. Disponível em <<http://www.tvbrasilorg.br>> Acesso em março de 2011.

NASCIMENTO; Adriane S. R; ARAUJO, Ronaldo M. L. **Financiamento da educação profissional: uma análise do PROEP**. CD-ROM: Anais da ANPAE. João Pessoa. 2010

OLIVEIRA, Ramon de. **Empresariado industrial e educação brasileira: qualificar para competir?** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Agências Multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

_____. Os limites do FUNDEB no financiamento do ensino médio. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 78-96, jul./dez. 2008.

_____. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo. V.35 , n.1, p.51-66, jan./abr. 2009.

OLIVERIA, Ramon de; GOMES, Alfredo M. A expansão do ensino médio: escola e democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011. (p. 69-81)

OLIVEIRA, Romualdo P. de. Financiamento da educação no Brasil: um estado da arte provisório e algumas questões de pesquisa. IN: GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de; TAVARES, Tais Moura (Org.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo. P.; ADRIÃO, Theresa. (org.) **Gestão, financiamento e direito a educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3ª Ed. São Paulo: Xama, 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. Globalização e antivalor: uma antiintrodução ao antivalor. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **A reinvenção do futuro**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 1999.

PARÁ. **Contrato de Gestão entre Governo do Estado e a OSETPP**. Marituba, Pará, 2002.

PARÁ. **Relatório de Fiscalização Nº 117/2008 da entidade OSETPP**. Belém, Pará, 2008a.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Desafio da Construção do Ensino Médio Integrado no Estado do Pará**. Belém, Pará, março de 2008b.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Profissional. **Programa de Implementação PAR/Brasil Profissionalizado**. Belém, Pará, 2008c.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Profissional. **Relatório dos convênios do Brasil Profissionalizado**. Belém, Pará, 2010a.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Profissional. **Plano de Trabalho Anual - Brasil Profissionalizado**. Belém, Pará, 2010b.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Profissional. **Relatório de Monitoramento Brasil Profissionalizado**. Belém, Pará, fevereiro de 2010c.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Profissional. **Plano de Trabalho Anual - Brasil Profissionalizado**. Belém, Pará, 2011a.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Profissional. **Projeto Oficina Pedagógica: Dialogando e construindo eixos norteadores para a Rede EETEPA**. Belém, Pará, 2011b.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Profissional. **Relatório de Monitoramento Brasil Profissionalizado**. Belém, Pará, dezembro de 2011c.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Coordenação de Educação Profissional. **Relatório das ações desenvolvidas na COEP/DEMP/SAEN**. Belém, Pará, 2011d.

PEREIRA, L. C. B. Do Estado Patrimonial ao Gerencial. In: PINHEIRO, Wilhelm e Sachs (orgs.). **Brasil: Um Século de Transformações**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. Disponível em <<http://www.bresserpereira.org.br>> Acessado em Agosto de 2009.

PERONI, V. M. V. **A relação público/privado e as implicações para as políticas públicas de educação**. In: VI Escola de Inverno. Educação e Políticas Públicas: Encontros e Desencontros. FAGED/UFRGS. 2008.

_____. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. Texto apresentado na ANED Sul. 2008. Disponível em <<http://www.ufrgs.br>> Acesso em dezembro de 2009.

PINTO, J. M. **Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002)**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, 2002

PINTO, José. M. (ET AL.) **Financiamento do ensino profissional: entre o público e o privado**. Projeto de Pesquisa: Impresso, 2005.

RAMOS, Angélica Maria Pinheiro. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90**. Brasília: Plano Editora, 2003.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. (p. 42-57)

RIBEIRO, Maria da Graças M. Crise do capital, neoconservadorismo e educação superior. **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED**. 2000. Disponível em <<http://www.anped.gov.br>> Acesso em outubro de 2008.

SANTOS, T. F. A. M. dos. **Conversas impenitentes sobre a gestão na educação**. Belém: EDUFPA, 2008.

SANTOS, Jailson. A. dos. A trajetória da educação profissional. In: Eliane Marta T. Lopes (org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: autêntica. P. 205- 224. 2000.

SANFELICE, José L. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J.C. & SAVIANI, D. (orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, pp. 69-95.

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Márcia; INVERNIZZI, Noela. Qual educação para os trabalhadores no governo do Partido dos Trabalhadores? A educação profissional após o Decreto 5154/2004. In: **Trabalho & Educação**. v. 17, nº3 set./dez. 2008

SILVA, João B. Financiamento da Educação Superior no Pará: uma análise dos cursos de contrato na UFPA no período de 2000 a 2008. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Educação da UFPA. Belém, 2009.

SOARES, Laura T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA, Antônia de A. **O Financiamento da educação profissional brasileira nos anos 90, no contexto da crise do Estado capitalista**. CD-ROM: Anais do EPENN, 2003.

_____. **Educação Profissional brasileira: a indefinição do financiamento**. IN: FERRONATO, C. J; NUNES, M. L. S. Anais do 19º EPENN: Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social. João Pessoa, 2009.

_____. Fundo público e a formação técnica do trabalhador brasileiro. In: SOUSA, Antônia de A.; OLIVEIRA, Elenilce G. **Trabalho, Educação e Arte: encontros, desencontros e realidades** (Org.). Fortaleza: Edições UFC, 2010.

TEODORO, Elinilze G. Políticas educacionais para o ensino técnico no Pará: as Escolas de Trabalho e Produção. IN: **VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Porto Editora, 2008.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. In: **ANPED. Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.

VELLOSO, Jacques. Pesquisa no país sobre o financiamento da educação: onde estamos. In: GRACINDO, R. V; WITTMANN, L. C. (Orgs.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil**. Brasília: Anpae; Campinas: Autores Associados, 2001.

VOLPE, Geruza C. M. Público, mais nem tanto; crise, mas nem tanta: sobre os fundos públicos e a crise (fiscal) do Estado (capitalista). **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**. 2007. Disponível em <<http://www.anped.gov.br>> Acesso em julho de 2009.

XIMENES, Salomão B. **A execução orçamentária da educação no primeiro mandato do Governo Lula e suas perspectivas**. Insumos para o debate: financiamento da educação no governo Lula – Campanha Nacional pelo Direito à Educação – São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2009.

APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Sujeito entrevistado:

- a) Qual sua formação acadêmica?
- b) Qual sua experiência com educação profissional?
- c) Há quanto tempo você trabalhou nesta Instituição?
- d) Qual o cargo/função que você exerceu?
- e) A partir de que período você trabalhou com o Programa Brasil Profissionalizado?

1) Concepção do Programa Brasil Profissionalizado (PBP):

- a) Você participou da elaboração da proposta estadual para receber recursos do PBP? Se afirmativo, como se deu e quem participou desse processo? Se negativo, como você se integrou à equipe de elaboração e/ou execução do PBP no estado?
- b) Que concepção de formação profissional constituiu/constitui a proposta elaborada pelo Pará para participar do PBP?
- c) Quais foram as principais finalidades do PBP no estado do Pará?
- d) Como o PBP se relacionou com a política de ensino médio integrado à educação profissional no estado?
- e) Qual foi o montante de recursos disponibilizados para a execução do PBP no Pará? Qual é a origem destes recursos, de onde eles provêm?
- f) Há diferença entre o valor previsto e o que foi realmente liberado? Que valor chegou à SEDUC efetivamente? Como se deu essa liberação? Quais foram os períodos?
- g) Que objetivos e metas do PBP já foram alcançados no estado?

2) O processo de financiamento do Programa Brasil Profissionalizado:

- a) Como se deu o repasse de recursos do PBP ao estado do Pará? Como se deu o processo de financiamento?
- b) Quais os critérios foram escolhidos para a celebração dos convênios entre o Governo Federal e o estado?
- c) Existem outras formas ou estratégias de repasse financeiro do PBP para o estado? Quais?
- d) Quanto em recursos financeiros foi repassado ao estado do Pará até o momento? Há previsão de mais recursos para o estado?
- e) Em que consistiu o plano de trabalho elaborado pelo estado do Pará visando à execução do PBP?
- f) Como a SEDUC/PA tem acompanhado a execução do PBP na rede estadual de educação profissional paraense? Existe algum documento ou relatório de avaliação da execução do PBP no estado?

3) A aplicação dos recursos do Programa Brasil Profissionalizado

- a) Como os recursos do PBP têm sido aplicados na rede estadual de educação profissional paraense?
- b) A SEDUC/PA tem cumprido suas metas em relação ao PBP? Se afirmativo, quais foram essas metas? Se negativo, por quê?
- c) Quais foram as principais ações desenvolvidas pela SEDUC/PA na implementação do PBP no estado?
- d) Como é feita a prestação de contas do PBP? Onde se podem visualizar as despesas efetivadas do PBP no estado?

4) Implicações do financiamento do PBP na educação profissional brasileira

- 5) No estado do Pará, o que se tem realizado com o financiamento do PBP? Que ações foram empreendidas? Que objetivos foram planejados e que metas foram cumpridas em nome do PBP?

- a) A SEDUC/PA tem mostrado algum movimento diferenciado na rede estadual de educação profissional a partir do financiamento do PBP? Quais?
- b) Como os gestores escolares têm se comportado em relação ao financiamento do PBP?
- c) Existe alguma avaliação da SEDUC/PA sobre a materialização do financiamento do PBP nas escolas da rede estadual de educação profissional? Qual?
- d) Houve mudança na rede estadual de educação profissional com o financiamento do PBP? Se afirmativo, quais? Se negativo, por quê?
- e) Que conseqüências a execução do PBP teve para gestão, para a estrutura curricular e para a formação docente da educação profissional?
- f) Quais os limites e as dificuldades encontradas para a execução do PBP?
- g) Quais os avanços apresentados pelo PBP para a educação profissional no estado?

APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado *Financiamento e Educação Profissional: análise do Programa Brasil Profissionalizado no Pará* desenvolvido por **Adriane Suely Rodrigues do Nascimento**. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada por Ronaldo Marcos de Lima Araujo, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail: rlima@ufpa.br

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é *analisar as implicações do Programa Brasil Profissionalizado no financiamento na rede estadual de educação profissional considerando o objetivo explícito de implementação da política do ensino médio integrado à educação profissional no Pará*.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas serão trabalhadas única e exclusivamente com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo / pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Belém, ____ de _____ de ____

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador(a): _____