



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SÔNIA DE FÁTIMA RODRIGUES SANTOS

**O PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR: formulação,
implementação e as práticas pedagógicas dos professores do CEFET/ PA**

BELÉM

2008



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SÔNIA DE FÁTIMA RODRIGUES SANTOS

**O PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR: *formulação,*
*implementação e as práticas pedagógicas dos professores do CEFET/ PA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo.

BELÉM

2008

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

Santos, Sônia de Fátima Rodrigues.

O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador: formulação, implementação e as práticas pedagógicas dos professores do CEFET/ PA; orientador, Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo. _ 2008.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

1. Ensino profissional – Belém (PA). 2. Educação e Estado – Belém (PA). 3. Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará. I. Título.

CDD - 21. ed.: 378.013098115



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

**O PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR: formulação,
implementação e as práticas pedagógicas dos professores do CEFET/PA**

por

SÔNIA DE FÁTIMA RODRIGUES SANTOS

Dissertação submetida à avaliação,
como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^o. Dr^o. Ronaldo Marcos de Lima Araujo.
Universidade Federal do Pará – UFPA.

Examinador: Prof^a. Dr^a. Cely Socorro Costa Nunes.
Universidade do Estado do Pará – UEPA

Prof^o Dr^o. Gilmar Pereira da Silva.
Universidade Federal do Pará – UFPA

Aprovado com o conceito **Excelente**

Belém, 18 de janeiro 2008.

Ao meu marido Rildo, amigo, companheiro que sempre compartilhou entusiasticamente de todos os meus projetos profissionais, transmitindo força e sinceridade nas palavras. E as nossas filhas, Ingrid, Jéssica e Isabela razões da minha energia, persistência e luta.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre iluminou meu caminho me enchendo de esperança, vontade e persistência.

Aos meus pais José (*in memoriam*) e Dulce que com cimento forte alicerçaram meu caminho de conhecimento. E por todo amor e incentivo dedicado.

Aos meus irmãos Selma, Ronaldo, Arivaldo, Sandra e Sílvia pessoas que representam, para mim a união nos momentos importantes.

Agradeço ao Professor Doutor Ronaldo Marcos de Lima Araujo, pela orientação tranqüila, segura e pelo respeito e carinho, expressados em todos os momentos do curso.

A professora Dra. Sônia Bertolo e professor Dr. Fernando Fidalgo que no processo de qualificação, contribuíram com indicações precisas e fundamentais para conclusão do trabalho.

Às grandiosas colaboradoras da Pedagogia do CEFET/PA, Nilda, Suely, Marilene, Adria, Ana, Rejane, Júliards e Elinilze. Existem pessoas em nossas vidas que nos deixam felizes pelo simples fato de terem cruzado o nosso caminho. Obrigada pela força.

A amiga Sandra Helena que mesmo estando atarefada, se disponibilizou a contribuir com este trabalho.

Ao Professor Edson Ary de Oliveira Fontes, que sempre propiciou um ambiente de trabalho favorável, facilitador de minha jornada.

À Cristiane, uma pessoa tranqüila e inteligente, que sempre compartilhou entusiasticamente de várias idéias surgidas no decorrer da construção deste trabalho, e como fruto disto, me ajudou a retornar a academia depois de longo tempo afastada.

À Ingrid, pela excitação e orgulho com que sempre reagiu aos resultados profissionais e acadêmicos da “mãe/colega”. Espero que o entusiasmo, importância e empenho que ponho no trabalho lhe possa servir de estímulo para fazer sempre “mais e melhor”.

À Universidade Federal do Pará, aos professores, colegas de turma, coordenadora e secretária do Programa de Mestrado em Educação, pela receptividade harmoniosa e colaboração.

RESUMO

Nesta pesquisa, elegemos como objeto de estudo o PLANFOR, a fim de identificarmos as intenções, o projeto e as diretrizes orientadoras para a formação profissional estabelecidas por esse Programa no CEFET/PA, analisando se ele contribuiu para a renovação no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores da Educação Profissional no âmbito dessa instituição. Os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa priorizaram os aspectos qualitativos da investigação, por meio de uma revisão da literatura sobre o tema, que incluía a pesquisa e os trabalhos mais significativos sobre o PLANFOR, tais como os de Almeida (2003), Azeredo (1998), Bulhões (2001), Frigotto (2002), Manfredi (2002); e sobre a ação docente: Candau (2005), Cunha (2004), Martins (2000) e Rays (1996) que se constituem em nossas principais referências de análise. A pesquisa bibliográfica foi realizada paralelamente à pesquisa documental, a fim de reunir informações acerca do processo de implementação do PLANFOR no CEFET/PA. Também utilizamos a observação empírica para o desenvolvimento deste estudo. A geração dos dados foi realizada por meio de entrevistas com roteiro semi-estruturado, aplicadas a seis professores de cursos técnicos, envolvidos no processo de implementação do plano. As falas dos entrevistados foram analisadas e, por sua vez, suscitou as conclusões: a) o CEFET/PA executava os Cursos indicados pela SETEPS, que definia toda a organização e desenvolvimento dos cursos o que impossibilitou a inovação por iniciativa própria do CEFET/PA; b) a falta de esclarecimentos sobre as intenções, metas e diretrizes do programa, informações sobre o público-alvo não possibilitou um direcionamento para a renovação pedagógica, pois para os professores não ficou claro o que era o PLANFOR; c) em relação aos projetos dos cursos e as práticas pedagógicas, estes continham carga horária pequena, impedindo seu aprofundamento; a pouca quantidade de aulas teóricas; a pouca articulação entre a teoria e a prática; predominância do conservadorismo das metodologias de ensino reproduzindo práticas pedagógicas ultrapassadas; deficiente integração entre as habilidades básicas, específica e de gestão enfatizando as habilidades específicas, no “saber fazer” e no conhecimento instrumental.

Palavras-chave: Educação Profissional. PLANFOR. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The theme of this study is The National Plan of Workers Qualification: formulation, implementation and the pedagogical practices of the teachers at CEFET/PA. To the effectuation of this reserach we selected the PANFLOR as the object of study, with the objective of identify the intentions, project and the orientation standards to the professional formation established by this Program, and to analyze if it has contributed to the renovation of the development of the pedagogical practices of the teachers at the Professional Education at the scope of CEFET/PA. The methodological procedures adopted to make the research prioritize the qualitative aspects of the investigation. We started the work doing a revision of the literature about the theme, which included the most significative researches and works about the PLANFOR, like the ones made by: Almeida (2003); Azeredo (1998); Bulhões (2001); Frigotto (2002); Manfred (2002); and about didatics: Candau (2005); Cunha (2004); Martins (2000) and Rays (1996). Parallel to the literary research we made a research of documents, to better understand the process of implementation of PANFLOR at CEFET/PA. The empiric research was also used at the development of this study, the data were collected from interviews with a semi-structured script and applied to six teachers of tecnical courses involved at the process of implementation of the plan, real indicators to our analysis. The treatment of the data was given by the analysis of the speech of the interviewed people. The result was the identification of the following research themes: The participation of the CEFET/PA as the executor at the courses of PLANFOR and the perception of the interviewed people about their participation as teachers at PLANFOR at the subjects: related to the enviroment of learning and the social and historical context of the students; related to the planning of learning activities; related to the driving of the class at its multiple possibilites; related to the avaliation of learning and the contribution of PLANFOR considering the pedagogical practices of the teachers at CEFET/PA.

Keywords: Professional Education, PLANFOR, Pedagogical Practices.

LISTAS DE QUADROS

QUADRO I	Reestruturação Produtiva - Antigo x Novo	16
QUADRO II	Modelos de Formação Profissional	26
QUADRO III	Desenho preliminar e estimativas da capacidade/ oferta anual de Educação Profissional no Brasil	36
QUADRO IV	Competências Requeridas ao Professor com o Processo de Reforma da Educação Profissional dos anos 1990	41
QUADRO V	PLANFOR – Grupos prioritários para atuação	52
QUADRO VI	PLANFOR: cadeia estratégica e operacional de implementação	59
QUADRO VII	Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	83

LISTA DE SIGLAS

BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação
CODEFAT	Conselho Deliberativo do FAT
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
CETs	Comissão Estadual de Trabalho e Emprego
CMTs	Comissão Municipal de Trabalho e Emprego
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FINATEC	Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONG	Organizações não Governamentais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PARCs	Parcerias Nacionais e Regionais
PASEP	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PEA	População Economicamente Ativa
PEQs	Plano de Qualificação Estadual
PIS	Programa de Integração Social
PL	Projeto de Lei
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PROEP	Programa de Expansão do Ensino Profissional
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
REP	Rede Nacional de Educação Profissional
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SESI	Serviço Social da Indústria
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural Administração Regional
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SEST	Serviço Nacional do Transporte
SEBRAE	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SINE	Sistema Nacional de Emprego
SPPE	Secretaria de Políticas Públicas e Emprego
STBS	Secretarias Estaduais de Trabalho
UFPA	Universidade Federal do Pará
SETEPS	Secretaria de Trabalho e Promoção Social do Estado do Pará

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
INTRODUÇÃO.....	13
CAPITULO I: A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 1990 E A IMPLANTAÇÃO DO PLANFOR.....	19
1.1 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	20
1.2 O PROCESSO DE REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SUA INTENCIONALIDADE E O PLANFOR	30
1.3 O PLANFOR E A INSTITUCIONALIDADE PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	44
1.4 PERFIL DO PROFESSOR INDICADO PELA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	51
1.5 PERFIL DO DOCENTE ODA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DESEJÁVEL NA APLICAÇÃO DOS CURSOS OFERTADOS PELO PLANFOR.....	60
CAPITULO II: O PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR PLANFOR.....	- 65
2.1 A ORIGEM DO PLANFOR.....	66
2.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PLANFOR PARA A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.....	70
2.3 MECANISMO PARA OPERACIONALIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PLANFOR.....	73
2.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	83
2.5 MEIOS DE INOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROPOSTO PELO PLANFOR.....	88
2.6 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E EXECUÇÃO DO PLANFOR NO PARÁ.....	90
2.7 OS CURSOS E OS PROGRAMAS DO PLANFOR NO ESTADO DO PARÁ.....	92
CAPÍTULO III: A PARTICIPAÇÃO DO CEFET/PA E DE SEUS PROFESSORES NA APLICAÇÃO DOS CURSOS DO PLANFOR.....	96
3.1 A METODOLOGIA ADOTADA NA PESQUISA.....	96
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	98
3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS LEVANTADOS NA PESQUISA.....	99
3.4 O INGRESSO DO CEFET/PA COMO EXECUTOR DOS CURSOS NO PLANFOR.....	100
3.5 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS SOBRE SUA	105

	PARTICIPAÇÃO COMO PROFESSORES NO PLANFOR.....	
3.5.1	Os Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem e contexto sócio histórico dos alunos.....	107
3.5.2	Os Saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino.....	109
3.5.3	Os Saberes da relação entre a teoria e prática.....	112
3.5.4	Os Saberes relacionados à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades..	114
3.5.5	Os Saberes relacionados à avaliação da aprendizagem.....	118
3.5.6	Contribuições do PLANFOR em relação às práticas pedagógicas dos professores do CEFET/PA.....	120
IV	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
	REFERÊNCIAS.....	131
	APÊNDICE	134
	ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos a implantação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, concebido no período do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), tendo por objetivos verificar como se deu o processo de implementação do PLANFOR no CEFET/PA; identificar as intenções, projeto e diretrizes orientadoras para a formação profissional estabelecidas por esse Plano; analisar se as metodologias propostas para os cursos ministrados contribuíram para a geração de mudanças no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores da Educação Profissional no âmbito do CEFET/PA.

O interesse em investigar esta temática partiu, sobretudo, da experiência como gestora no âmbito pedagógico de uma instituição de Educação Profissional, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará - CEFET-PA, onde foi possível acompanhar processo de implantação pelo Governo Federal de planos e programas, voltados a Educação Profissional.

Ao circunscrever a realização desta pesquisa do Governo Fernando Henrique Cardoso, no período de 1996 a 2001, consideramos a singularidade daquele momento no contexto mais geral de implementação de políticas públicas para a especificidade do ensino aqui colocado como objeto de pesquisa, uma vez que estas foram constituídas segundo as necessidades de investimento na qualificação do trabalhador, agora pautado de acordo com o modelo – ativo, mobilizador e propositor de decisões e alternativas – conformado às demandas do contexto da reestruturação produtiva que exigia novas competências, entendidas como capacidade de diagnóstico e intervenção.

Nesse período das formulações de políticas, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 que destinou o capítulo III de seu texto para tratar sobre a Educação Profissional. Lá preconiza no parágrafo único do referido capítulo que: “O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”. E ainda ao que se refere o Art. 40: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”; estabelecendo variadas possibilidades de realização do ensino profissionalizante, tendo sido estes artigos regulamentados um (01) ano depois pelo Decreto-Lei nº. 2.208/97.

É nesse cenário que surgem em âmbito nacional, diferentes programas de qualificação profissional, entre eles, o Programa de Expansão da Educação Profissional -

PROEP, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem - PROFAE e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR que se caracterizaram como programas de ampliação da capacitação profissional para atender ao novo perfil de força de trabalho imposto pela demanda do setor produtivo.

Desse modo, para a realização desta pesquisa, selecionamos como objeto de estudo o PLANFOR com a intenção de identificar o tipo de formação proposta e suas indicações pedagógicas, sobretudo, por se tratar de um plano voltado à capacitação profissional. Além disso, consideramos de grande relevância a temática para a área da Educação Profissional que, ao longo de sua história, se desenvolve em obediência as políticas que tem se constituído por meio de programas e propostas sem continuidade, isto é, surgem de acordo com os interesses de governo e não como políticas garantidas pelo Estado¹.

Tal realidade tem gerado conflitos de idéias e posições entre os professores e demais sujeitos que conduzem o processo de ensino no CEFET/PA, no que se refere às imposições feitas pelas reformas educacionais ocorridas nos últimos anos, principalmente sobre as exigências relacionadas a mudanças nas práticas pedagógicas dos professores a partir da inserção de: novos currículos; dinâmicas de ofertas de cursos. Isso, acentuado com o curto espaço de tempo dado entre as mudanças sinalizadas pelas contínuas reformas, causando dificuldade na implantação, acompanhamento e avaliação do processo.

Essa é uma situação gerada pela existência de grupos distintos que constituem a dinâmica do processo de reformas que são: 1) os que pensam as políticas educacionais para a educação pública no país; 2) os que executam essas políticas; 3) os que avaliam os resultados desse processo, e não há, na maioria das vezes, nenhuma articulação entre estes grupos no sentido de favorecer a transformação social, assim como a continuidade das ações. Entre os que conduzem o processo de ensino, como professores, serviço pedagógico e coordenadores dos cursos que atuam apenas na fase de execução sem alternativa de opinar a respeito da essência dessas reformas.

¹ As políticas públicas podem ser entendidas como o conjunto de planos e programas de ação governamental voltados à intervenção no domínio social, por meio dos quais são traçadas as diretrizes e metas a serem fomentadas pelo Estado, sobretudo na implementação dos objetivos e direitos fundamentais dispostos na Constituição. Há que se fazer a distinção entre política pública e política de governo, vez que enquanto esta guarda profunda relação com um mandato eletivo, aquela, no mais das vezes, pode atravessar vários mandatos. Deve-se reconhecer, por outro lado, que o cenário político brasileiro demonstra ser comum a confusão entre estas duas categorias. A cada eleição, principalmente quando ocorre alternância de partidos, grande parte das políticas públicas fomentadas pela gestão que deixa o poder é abandonada pela gestão que o assume. (BUCCI, 2002, p. 241).

Assim, percebemos a necessidade de verificar de que maneira às práticas pedagógicas dos professores do CEFET/PA foram reestruturadas, mediante os desafios metodológicos colocados pelas diretrizes do PLANFOR para a formação profissional e a sua efetividade sobre a melhoria e inovações dessas práticas pela ótica dos educadores envolvidos na execução do referido Plano.

A partir das leituras realizadas sobre o assunto e, considerando a vivência no processo de execução do programa no CEFET/PA, nossas questões orientadoras para a pesquisa foram:

- 1) **Quais as Diretrizes que fundamentam o PLANFOR?**
- 2) **Quais as inovações propostas pelo PLANFOR para as práticas dos professores?**
- 3) **Como este programa foi assimilado no CEFET/PA?**
- 4) **Em que medida a implantação do PLANFOR no CEFET/PA alterou as práticas pedagógicas dos professores que atuaram no referido plano?**

Os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa privilegiam tanto o aspecto qualitativo quanto o quantitativo, por compreendermos que ambos são necessários para nossas análises. Contudo, cabe ressaltar que o aspecto qualitativo será predominante, tendo em vista que o interesse primordial do estudo esteve voltado à análise dos dados gerados, de modo que o objeto de estudo possa ser compreendido como um fato educacional que se encontra em desenvolvimento contínuo e dinâmico na sociedade.

No primeiro momento do estudo, realizamos uma revisão bibliográfica, a fim de reunir dados de diversas fontes: artigos, livros, periódicos, revistas eletrônicas etc, sobre a temática em foco. O interesse foi captar informações que nos auxiliassem na definição de nossos objetivos de pesquisa.

No segundo momento, delimitamos um referencial específico que contribuiu para a fundamentação teórica desenvolvida sobre o tema e o problema de pesquisa, entre outros, destacamos: Antunes (2002), Bulhões (2004), Deluiz (1990), Frigotto (2002, 2006) e Garay (2000).

Paralelamente à pesquisa bibliográfica, realizamos a pesquisa documental, para um melhor entendimento acerca do processo de implementação do PLANFOR no CEFET/PA. Por exemplo, citamos os Guias de Execução do PLANFOR, os Decretos que tratam dessa modalidade de ensino, a proposta do PLANFOR do CEFET/PA, entre outros documentos, relevantes para o estudo.

A pesquisa empírica também foi utilizada por nós no desenvolvimento deste estudo, tendo como *lócus* o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará /CEFET/PA,

onde buscamos informações com os sujeitos da pesquisa considerados indicadores reais para nossas análises - um coordenador geral e cinco professores que ministram cursos na IE, constituindo um total de 6 (seis) sujeitos envolvidos no processo de implementação do plano.

Estes sujeitos foram selecionados entre os 48 (quarenta e oito) professores e técnicos que atuaram na construção e aplicação dos Cursos Básicos do PLANFOR, no CEFET/PA, por atuarem como professores nas áreas do Ensino Técnico que oferecem maior número de cursos ministrados pela Instituição no PLANFOR, sendo: 1 (um) da área de Construção Civil (Curso de Edificações); 1 (um) da área de Informática (Curso de Informática); 4 (quatro) da área da Indústria (Curso de Eletrotécnica, Curso de Mecânica e Metalurgia); além do professor que Coordenou o PLANFOR na instituição.

Para o desenvolvimento da pesquisa empírica, utilizamos a entrevista semi-estruturada como técnica de geração de dados, sobretudo, por entendermos que nela o entrevistador se guia por pontos de interesse, apresentando certo grau de estruturação. Koche (1997) informa que, na entrevista semi-estruturada, as pautas devem ser ordenadas e guardar relação entre si, cabendo ao entrevistador a realização de poucas perguntas diretas para que o entrevistado pudesse falar livremente sobre o assunto em discussão.

Os objetivos e a natureza da pesquisa realizada definiram, também, as decisões em relação às técnicas e aos instrumentos de coleta de dados, utilizadas nas entrevistas semi-estruturadas. Para a realização das entrevistas semi-estruturadas, elaboramos, previamente, um roteiro que serviu como referencial para o início da pesquisa; no entanto, no decorrer do trabalho fizemos adaptações necessárias, sem deixar de respeitar as questões orientadoras da pesquisa. Nesse sentido, foram realizadas 6 (seis) entrevistas no período de 02/04 a 28/06/2007, com os sujeitos da pesquisa já identificados.

A partir desse levantamento, analisamos se as metodologias propostas para os cursos ministrados contribuíram para a geração de mudanças no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores da Educação Profissional no âmbito do CEFET/PA. Consideramos que estes sujeitos podiam, por meio de suas falas e manifestações, trazer-nos indicativos para sabermos se as inovações e mudanças pretendidas pelo Plano, em relação à transformação e à renovação da EP, foram concebidas e assimiladas por esses sujeitos no âmbito de suas ações didáticas no CEFET/PA.

Para a análise e a interpretação dos dados, utilizamos o Método Dialético, cujas leis fundamentais, segundo Marconi e Lakatos (2003), podem ser assim sintetizadas: os fenômenos são interdependentes e exercem uns sobre os outros uma ação recíproca, ou seja, eles se condicionam reciprocamente; os fenômenos e as coisas estão sempre em movimento,

em transformação, em desenvolvimento e, esse processo, se dá mediante as contradições existentes entre os mesmos, isto é, por meio da negação (tese, antítese e síntese); o processo de desenvolvimento dos fenômenos considera a passagem de mudanças quantitativas em mudanças qualitativas; os fenômenos pressupõem contradições internas que são, verdadeiramente, a força motriz da conversão das mudanças quantitativas em qualitativas.

Por considerarmos que, nosso objeto de estudo está inserido numa realidade dinâmica e contraditória da sociedade, constituída de cultura, metas, objetivos, ideais, interesse social e valores diversos que influenciam e são influenciados simultaneamente, relevamos o método dialético como um importante instrumento de análise desse contexto. Com isso, não pretendemos, porém, realizar um estudo aprofundado sobre os diversos aspectos desse mesmo contexto – lócus do nosso estudo, mas apenas identificar suas influências à dinâmica sobre o nosso objeto de pesquisa.

Realizamos nossas análises, com base nos dados gerados pela pesquisa, por isso, procuramos, nesta fase, estabelecer as relações entre os indicativos das falas dos sujeitos e nossas hipóteses formuladas obedecendo os seguintes passos:

a) seleção dos dados, realizando um exame minucioso das falas, evitando informações confusas, incompletas que poderiam prejudicar o resultado da pesquisa;

b) categorização dos dados referentes à capacitação pedagógica recebida pelo professores para ministrarem aulas no PLANFOR, habilidade do professor de leitura e compreensão da condição cultural e social dos alunos, planejamento das atividades de Ensino, metodologias adotadas no decorrer do curso, avaliação da aprendizagem e as opiniões sobre as contribuições do PLANFOR em relação à melhoria das práticas pedagógicas dos professores. E finalmente, com a interpretação dos dados que confrontados com o referencial teórico nos permitiu responder aos objetivos propostos pelo estudo.

A estruturação desta Dissertação em três capítulos obedeceu a seguinte forma: No primeiro, a Implementação de Políticas Públicas Educacionais para a Educação Profissional nos Anos 1990 e a Implantação do PLANFOR, por considerarmos que a atenção dada à Educação Profissional e, mais precisamente, à necessidade de reformulá-la, foi estimulada pela pressão decorrente da mudança do perfil de qualificações ora solicitada pelo mercado de força trabalho. Aqui foi importante mostrar que as políticas propostas pelo Ministério do Trabalho, a partir da década de 1990, foram geradas sob a égide de um novo padrão de interferência estatal, incidindo sobre seu desenho, determinadas estratégias de implementação e delimitação de sua intenção de ação.

No segundo capítulo, apresentamos a proposta pedagógica do PLANFOR para a qualificação profissional a partir dos documentos oficiais como os guias do PLANFOR (1998, 1999, 2000); Resolução do CODEFAT, entre outros, bem como os mecanismos para operacionalização e implementação do plano em nível nacional.

No terceiro e último capítulo, apresentamos como ocorreu o processo de implementação e execução do PLANFOR no CEFET/PA. Neste capítulo, amostramos a caracterização dos sujeitos da pesquisa, identificando, basicamente, a percepção dos sujeitos entrevistados sobre o PLANFOR e seus impactos nas práticas pedagógicas dos professores dos Cursos desenvolvidos pelo plano no CEFET/PA e procedimentos metodológicos utilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas. A conclusão deste capítulo foi feita a partir da análise dos dados obtidos na pesquisa empírica, evidenciando que:

a) houve restrições por parte da SETEPS relacionadas ao ingresso do CEFET/PA como executor dos Cursos no PLANFOR, visto que, no início foi lhes atribuído um número mínimo de Cursos para executar apenas em Belém. Observamos, dessa forma que assim não foi considerado o fato do CEFET/PA ser uma instituição pública, caracterizada por um longo período de existência, marcada pela tradição no desenvolvimento das atividades de EP no Estado;

b) o CEFET/PA executava os Cursos indicados pela SETEPS, que definia toda as suas organizações e desenvolvimentos, impossibilitando a inovação por iniciativa própria do CEFET/PA, pois a este ficou apenas a incumbência de aplicação dos cursos além das responsabilidades pelo seu êxito;

c) a falta de esclarecimentos sobre as intenções, metas e diretrizes do plano, informações sobre o público-alvo não possibilitou um direcionamento para a renovação pedagógica, pois para os professores não ficou claro o que era o PLANFOR.

d) em relação aos projetos dos cursos e as práticas pedagógicas continham: carga horária pequena, impedindo seu aprofundamento; pouca quantidade de aulas teóricas; pouca articulação entre a teoria e a prática; predominância do conservadorismo das metodologias de ensino reproduzindo práticas pedagógicas antigas; deficiência na integração entre as habilidades básicas, específicas e de gestão, enfatizando as habilidades específicas, no “saber fazer” e no conhecimento instrumental.

CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 1990 E A IMPLANTAÇÃO DO PLANFOR

Neste capítulo, contextualizaremos teoricamente as transformações ocorridas no sistema produtivo nos anos 1990, relacionando-as ao tema da Educação Profissional – EP e a intencionalidade de promoção de uma nova institucionalidade nesta modalidade de ensino que, na época, implicava, inclusive, mudanças no papel dos professores da EP em termos de legislação. Para isso, identificamos de que forma o Ministério de Educação e Cultura – MEC e o Ministério do Trabalho e Emprego – MTE responderam a essas transformações a partir da análise da reforma do sistema educacional e, no caso do MTE, a compreensão dos motivos e conteúdo da nova proposta de política pública para a EP.

Posto isso, informamos que o capítulo está subdividido em cinco seções. A primeira realiza uma análise das mudanças no sistema produtivo, em especial, aquelas iniciadas a partir do processo de reestruturação produtiva que teve sua dimensão ampliada no começo da década de 1990, estimulada pelas políticas neoliberais. Justificamos essa contextualização porque entendemos todo e qualquer estudo científico de base sóciopolítico-educacional necessita de um entendimento dos aspectos históricos que o engendram, a fim de que se possa compreender as formas de organização de trabalho e a estrutura do emprego, que, por sua vez, alteram a formação dos trabalhadores já ocupados e a daqueles que buscam inserir-se no mercado de força de trabalho, pontos de discussão fundamentais de nosso trabalho.

Na segunda seção, discutimos as políticas implementadas a partir da década de 1990 para a Educação Profissional do Brasil. A intenção foi apresentar as principais políticas criadas para a EP, verificando suas regularidades e implicações para a formação do trabalhador, mais especificamente, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, com amparo nos referenciais e documentos oficiais que subsidiam a discussão.

Na terceira seção, apresentamos a idéia de uma nova institucionalidade da Educação Profissional surgida no contexto dos anos 1990, em que as ações voltadas para a qualificação e o treinamento de trabalhadores envolveram inúmeras entidades da sociedade civil e órgãos públicos, organizadas em torno dos Programas Estaduais de Qualificação (PEQs), vinculados ao PLANFOR, o que criou novas formas de organização, modelos de gestão e financiamento. Desse modo, buscamos analisar a nova configuração para a EP, proposta nas políticas implementadas nesse período.

Na quarta seção, apresentamos o modelo de professor indicado pela reforma da EP, assim como as competências necessárias apontadas pelos documentos oficiais da reforma para o exercício do magistério da Educação Profissional.

Por fim, na quinta sessão, apresentamos o modelo de professor da Educação Profissional desejável na aplicação pedagógica dos cursos ofertados pelo PLANFOR, fazendo a relação com o que foi solicitado ao professor desta modalidade de ensino pelo Ministério da Educação.

1.1. A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SUAS INFLUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No período compreendido entre os anos 1960 e 1970, os países desenvolvidos passaram por expressivas transformações políticas ocasionadas pela crise do capital, pelo colapso do socialismo real e pelo nascimento da ideologia e das políticas neoliberais² assim como pelas transformações socioeconômicas, que geraram uma nova base técnico-científica do processo produtivo e a mundialização do capital (Chesnas; Hevey apud Trein; Ciavata, 2002).

A intensa ampliação científica e tecnológica tem, na base, a transformação que ficou conhecida como revolução micro-eletrônica correspondente à difusão da tecnologia e da informação. Esta associada aos fatores de ordem econômica e política contribuiu para a reorganização da sociedade de base industrial e nacional ao redefinir as formas e as relações de produção, do mundo institucional e do relacionamento entre homens e deles com os produtos que produzem.

Segundo Quadros (1999), a emergência de um novo padrão tecnológico, que se verifica no final do século XX, resultante principalmente da nova configuração do

2 O neoliberalismo pode ser identificado como um sistema de idéias, que reinventa o liberalismo clássico, introduzindo formulações e propostas caracterizadas pelo conservadorismo político. As teorizações que adota, geralmente emprestadas do pensamento liberal, referem-se, basicamente, à afirmação genérica da primazia do mercado sobre o Estado e do individual sobre o coletivo [...] Segundo os neoliberais, para que o mercado possa cumprir a sua função, a interferência do Estado deve ser a mínima possível, cabendo a este proteger a liberdade dos indivíduos, preservar a lei e a ordem, reforçar os contratos privados e promover o mercado competitivo. Trata-se da tese do Estado mínimo ou Estado restrito ou Estado diminuto, entendido como aquele que não intervém no livre jogo dos agentes econômicos (Duarte, 2000: 222).

processo de acumulação do capital, permitiu a fabricação de produtos e serviços cada vez mais sofisticados, elevando a competitividade que passa a pautar-se em diferenciais tecnológicos e de qualidade, uma vez que, o conhecimento e a tecnologia não mais conseguem ser propriedade de um único grupo social ou de um país por muito tempo.

Para a referida autora, o conjunto destas mutações parte, especialmente, de um impulso inovador, que se destaca no campo tecnológico, da produção e do desenho que o capital assume no final do século XX, quando adquire um poder de abrangência que atinge outros aspectos da vida social.

Isso contribui para a construção de uma nova realidade que tende a ser interpretada como um processo global, compreendido a partir do conceito de globalização³ e da constituição de uma sociedade tecnológica que amplia e modifica o padrão vigente da produção, a estrutura de classes da sociedade capitalista e a divisão técnica do trabalho, em decorrência do aumento da fabricação em grande escala de bens e serviços. Este processo de transformação foi mais amplo nos países desenvolvidos e de forma mais acanhada, nos países não-desenvolvidos.

A reestruturação produtiva foi reforçada de forma ideológica pelas concepções do neoliberalismo e, no processo de globalização, à revolução tecnológica em curso e às múltiplas questões dela decorrentes. O surgimento de uma nova demanda e dinâmica produtiva/ organizacional impactada pela expansão da produção que passa a se dinamizar, diminuindo o tempo da produção e o número de trabalhadores, transforma o modelo de produção até então convencional, conceitualmente difundida como *taylorismo/ fordismo*⁴.

3 O termo globalização teve origem nas escolas americanas de administração. Foi popularizado por consultores como o japonês K. Ohmas e o americano M.E. Porter e se consolidou definitivamente através da imprensa econômica e financeira de língua inglesa, que tinha como destinatários os grandes grupos econômicos. O termo globalização apresenta a idéia de um mundo sem fronteiras, de livre circulação de dinheiro, mercadorias, idéias, da interpenetração das culturas, um processo em que estariam desfeitas as contradições e hierarquias entre os povos. [...] Ele se refere à atual fase histórica do capitalismo, de predomínio do capital financeiro sobre o capital produtivo, de financeirização da economia. Tal processo tem levado a acentuar o caráter especulativo do capitalismo e a intensificar a concorrência. Dele faz parte a busca de eliminação de barreiras e fronteiras que possam impedir a concorrência. Surgem, então, as medidas de liberalização e de desregulamentação econômicas e a transformação do mundo num só e único mercado. Para tanto, concorrem favoravelmente os recursos proporcionados pelo desenvolvimento tecnológico e científico (Souza, 2000: 178).

4 Taylorismo entendido como conjunto de princípios e técnicas de organização e gestão do processo de trabalho, que recebeu essa designação por ter sido sistematizado por F.W.Taylor, nos EEUU, no início do século XX. [...]. Taylor pretendia potencializar a produção, diminuindo a chamada porosidade no processo de trabalho, com a eliminação dos tempos mortos, ou seja, diminuir gestos supérfluos, tempos de deslocamentos, paralisações, etc que consomem o tempo da produção e reduzem a produtividade do trabalho.[...] O chamado taylorismo contém, então, as seguintes características: a) radical separação entre execução e planejamento (o conhecimento do processo de trabalho e da produção deveria ter o controle do processo produtivo); b) fracionamento das tarefas e

Assim, no Brasil, especificamente na década de 80, ocorreram os primeiros impulsos do processo de reestruturação produtiva que, segundo Antunes (2002), levou o campo empresarial a assumir no momento inicial, de forma restrita, novos padrões organizacionais e tecnológicos bem como diferentes modelos de organização social de trabalho, promovendo a intensificação da competitividade das empresas, em que as vantagens comparativas, nesta nova realidade, pautavam-se, sobretudo pela capacidade de criação e inovação de produtos e processos.

Desde então, houve uma aceleração do processo de reestruturação produtiva no Brasil, fato considerado fundamental para que o país pudesse alcançar um nível maior de competitividade no mercado internacional, cada vez mais se tornava restrito e seletivo, pois:

[...] as empresas brasileiras foram lançadas em processos de reestruturação e até de reconversão produtiva, muitas vezes abrupta e com perdas significativas em termos de postos de trabalho, pois a busca de competitividade empresarial tornou-se uma questão de sobrevivência. A dimensão dessas mudanças ultrapassa os limites das empresas, afetando a estrutura do mercado de trabalho e das ocupações, o que por si só indica que se está diante de um fenômeno que não se reduz à difusão de um conjunto de novas estratégias de produção (Antunes *idem*: 4).

A reestruturação, no Brasil, foi motivada, pela necessidade de ajustes, frente aos padrões internacionais de produtividade que apontavam à eficiência e a qualidade como elementos básicos de competitividade, solicitando fundamentalmente novas e maiores exigências no que se refere à qualificação da força de trabalho, visando à especialização do trabalhador, possibilitando a separação entre execução e produção, ficando a execução com o aumento do controle das tarefas.

Esta reestruturação trouxe à tona questionamentos como o da inadequação dos princípios *tayloristas/ fordistas* às novas condições do mercado, assim como difundiu novos

atividades (cada trabalhador deveria executar uma atividade a mais, parcelar e mais simples possível, em um ritmo programado, cronometrado e controlado pela gerência). Essa divisão do trabalho minimiza a necessidade de um trabalhador com um maior nível de conhecimento, provoca a mecanização do trabalho e promove o rebaixamento de seu conteúdo intelectual. Cada trabalhador passa a ter uma tarefa única e bem delimitada. Há, portanto, uma clara disposição de separar o pensar e o fazer, aumentar o fosso entre trabalho manual e intelectual e de intensificar a hierarquização da gestão do conhecimento e do processo de trabalho (Veríssimo; Machado, 2000: 321).

Fordismo, termo relacionado a Henri Ford, empresário norte-americano, que, no início do século XX, aplicou e desenvolveu os princípios da organização do trabalho sistematizado por Taylor. Introduziu a esteira, no processo de produção em linha de montagem, inovação que possibilitou intensificar ainda mais a produtividade do trabalho e diminuir os tempos mortos na produção. [...]. Tal inovação deu maior poder de regulação do trabalho à gestão capitalista do processo produtivo. A outra grande novidade que caracteriza o Fordismo é a introdução dos ganhos de produtividade, o chamado *five dollar day*, que representou um grande estímulo ao consumo dos trabalhadores e, por consequência da própria produção em massa, já incentivada pela linha de montagem (Machado, 2000: 161).

conceitos como o de automação, flexibilidade, qualidade total e valor percebido pelo cliente. As mudanças que passaram a ocorrer não eram meras tendências, mas sim conseqüências da necessidade das empresas buscarem novas tecnologias, novos sistemas de gestão, novos mercados e, conseqüentemente, uma redefinição dos seus processos e negócios. Isso direcionou o modelo de reestruturação adotado até então pelas empresas brasileiras, semelhantes aos modelos alternativos adotados pelo sistema internacional de produção, que objetivaram o combate à crise estabelecida pela saturação dos mercados de massa.

Em seus estudos, Almeida (2003: 20) ressalta que “a anunciada saturação era proveniente da necessidade de mudança no perfil da demanda de mercado, pois implicava na reformulação e adaptação da forma de produzir, onde se demonstrasse a capacidade de atender à procura que se tornava cada vez mais diferenciada”, pois:

[...] A substituição dos mercados de massa por mercados segmentados, orientados para aspectos como qualidade e nos quais a diferenciação dos produtos poderia representar um importante diferencial competitivo, determinava alterações no processo produtivo. Era necessário que ele se tornasse mais flexível para, assim, produzir bens mais diferenciados, através da alteração de algumas de suas características. Essa mudança, contudo, seria inviável de ser promovida com os mesmos tipos de equipamentos até então utilizados, que foram projetados para a produção em larga escala de um modelo específico de produto. Portanto, estreitamente vinculado a esse processo, o desenvolvimento de tecnologias flexíveis, apoiadas largamente na incorporação da microeletrônica, constituiu a base tecnológica necessária para esse novo modo de produzir (idem; ibidem).

Com as novas solicitações do mercado, difundiram-se os novos conceitos para a gestão e a organização do trabalho, tais como: a descentralização produtiva, o controle, a flexibilidade do trabalho⁵, a qualidade total⁶, dentre outros. Por seguir o modelo de gestão japonês⁷, também foram incorporadas tecnologias flexíveis, o que não encerra as mudanças

5 Princípio de estruturação de um novo modelo de aproveitamento da força de trabalho e da organização da produção capitalista, que visa capacitar o processo produtivo a dar respostas rápidas às demandas diferenciadas de produtos e serviços e às oscilações do mercado consumidor (Evangelista, 2000: 158).

6 Processo implantado no Japão na década de 50 e transposto para o resto do mundo a partir de meados da década de 70, na crise do capitalismo e do modelo taylorista-fordista, o TQC (*Total Quality Control*) deriva dos trabalhos de engenheiros norte-americanos e japoneses (Deming, Juran e Ishikawa) sobre a busca de métodos de melhoria da qualidade de processos produtivos. Suas principais ferramentas são: CEP (Controle Estatístico do Processo), KAISEN (melhoria permanente), KANBAN (controle visual da produção com a indicação do que produzir, a qualidade e o momento), PDCA (planejar, desenvolver, chegar e agir), Diagrama de Pareto e de causa e efeito.[...] A implantação da qualidade baseia-se na criação de uma cultura organizacional de participação além da mudança de comportamentos, valores e atitudes, para produzir o engajamento e a identificação dos trabalhadores com a empresa. Neste sentido, ressalta-se nos PQTs (Programas de Qualidade Total) um forte conteúdo ideológico. No Brasil, os PQTs prescindem da ação sindical e a participação efetiva dos trabalhadores é bastante restrita e de forma dependente. (Carvalho, 2000: 272).

7 Toyotismo caracteriza uma série de mudanças que vêm se processando na organização do processo de produção e de trabalho das empresas. Com amplas implicações sociais, sua origem remota à experiência pioneira

ocorridas na produção, visto que, tão importante quanto o equipamento tecnológico, a mudança da organização do trabalho foi essencial para implementar a produção flexível.

Entretanto, no início desse processo, no Brasil, a incorporação das tecnologias flexíveis foi menos expressiva do que a adoção de novas formas de organização do trabalho. Os estudos de Garay (2000) nos indicam que, como consequência da reestruturação, os mais otimistas vêm até considerando o aparecimento de um novo paradigma na organização e gestão do trabalho, estruturado mediante um processo de ruptura com o padrão até então existente, que se pautaram em um quadro de mudanças dos novos modelos e táticas de gestão.

Em relação aos impactos da reestruturação produtiva, Paiva (apud Araújo 1991) traz à tona, em relação à qualificação dos trabalhadores, várias posições que oscilam entre as teses da desqualificação, da requalificação, da polarização, da qualificação absoluta e desqualificação relativa, explicando cada uma delas.

No que se refere à Tese da Desqualificação, aponta a degradação do trabalho tanto em termos absolutos quanto relativos; já a Tese da Requalificação apresenta defesa em relação à elevação da qualificação média da força do trabalho; a Tese da Polarização das qualificações refere-se a um número seletivo de trabalhadores com alto nível de qualificação ao lado de uma grande massa de trabalhadores desqualificados. A Tese da Qualificação Absoluta e Desqualificação Relativa, por fim, afirmam a ampliação dos conhecimentos em termos absolutos, abaixo, entretanto, do nível dos avanços dos campos científicos e tecnológicos alcançados pela humanidade.

Ressaltamos que ainda há exigências para esse novo trabalhador polivalente⁸, aspectos relacionados ao equilíbrio de sua capacidade de atuar de forma prática e intelectual, à adequação às novas funções solicitadas pelo mercado de força de trabalho em função dessa reestruturação. Esse aspectos dizem respeito, principalmente, ao aumento de escolaridade exigida, à exigência de conhecimentos gerais, à capacidade de planejamento e de comunicação, ao trabalho em equipe, à flexibilidade e acesso à mais informações, à capacidade de decisão frente a problemas complexos, à valorização de alguns aspectos como responsabilidade, criatividade, iniciativa e espírito crítico. Além disso, deve atentar para a possibilidade de:

de Ohno, engenheiro da Toyota, empresa japonesa, que nos anos 50, introduziu conceitos, interpretados ora como rompimento, ora como renovação e re-significação do taylorismo-fordismo. Visando ao Máximo controle sobre a qualidade dos produtos e dos processos, à busca da contínua inovação, à maior produtividade e competitividade, caracterizada pelo uso das chamadas ferramentas de controle da qualidade total, de técnicas e métodos de organização do trabalho e da gestão da produção como o CEP (Controle Estatístico do Processo). (Aranha 2000: 211).

⁸ Polivalente refere-se ao perfil de qualificação humana flexível, caracterizado pela capacidade do trabalhador de superar limites apresentados pelo taylorismo/fordismo mantendo e aperfeiçoando a reposição dos pressupostos da divisão social do trabalho, a polivalência significa um avanço apenas relativo em relação ao perfil estreito e especializado antes requerido pelo processo de trabalho. (Deluiz e Machado. 2000:254).

[...] transferibilidade entre setores ou até mesmo a construção de formas alternativas de sobrevivência fora do mercado formal de trabalho. Polivalência e/ou politécnica estão também entre os aspectos mais citados, o primeiro dando a idéia de um trabalho mais variado, o trabalhador executando várias funções, e com alguma possibilidade de administração do próprio tempo, sem implicar necessariamente em uma mudança qualitativa; já politécnica estaria mais relacionada ao uso do pensamento abstrato, representando o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível e criativo, associando-se o trabalho intelectual com o manual (Garay, 2002: 6).

A diferença aparece na perspectiva de superação dos dualismos: trabalho manual e trabalho intelectual; mundo do trabalho e mundo da escola, conhecimento técnico e conhecimento científico; educação básica e formação profissional; a formação politécnica e o treinamento polivalente. Sobre isto Frigotto (2002) indica que a formação polivalente não é explicitada como expressão das demandas do capital ainda que demarque a necessidade de uma ampla educação geral, não rompe com a visão fragmentária, utilitarista, porque não se constitui como um projeto de transformação da função social da escola ou de mudanças nas relações sociais vigentes. Deixando de inscrever-se

Na perspectiva da continuidade e da ruptura com relação à polivalência e se apresenta como o novíssimo. Implica na superação da fragmentação, utilitarismo e na unidade da teoria e prática. Exige uma nova função social da escola, isso porque o saber politécnico se situa na perspectiva do desenvolvimento de todas as qualidades humanas no processo de superação das relações sociais de alienação e exclusão. (Frigotto, op.cit.:48-49).

Nesse sentido, podemos perceber que a mutação do mundo resultante da reorganização das relações sociais e de trabalho tem afetado de forma direta a classe trabalhadora o que, na visão de Pires (1997), incide diretamente na subjetividade e na forma de ser do indivíduo e repercute diretamente na consciência política e ideológica do trabalhador. Dessa forma, é necessário questionar as influências tanto objetivas quanto subjetivas do fenômeno da reestruturação produtiva e de suas implicações no sujeito trabalhador, de forma a perceber que esta nova investida do capital constitui, na realidade, uma forma intensa da exploração para alienação do trabalhador⁹ no processo do trabalho.

Em meio a essa discussão, Frigotto (2002) revela como cenário social mais problemático, o da radicalização das políticas neoliberais, que se sustentam da

9 Alienação do trabalhador significa separação ou perda sofrida pelo trabalhador de uma parte de seu ser, de sua atividade, da sua construção humana. Ao se sujeitar ao processo de trabalho capitalista, sofre um processo de trabalho capitalista, sofre um processo objetivo de desapropriação de si, tão mais profundo quanto mais riqueza produzir (Aranha 2000: 17).

mercantilização intensa dos direitos sociais, rompem de forma crescente com os direitos e proteção ao trabalho e instalam um mercado auto-regulado, tendo em vista que: “[...] Nesse cenário o número de trabalhadores sobranes se amplia e suas vidas se precarizam, ficando na dependência de planos emergenciais de alívio à pobreza, da filantropia e da caridade social” (Frigotto, 2002: 9).

Em 1999, Frigotto já atentava para o risco de, mais uma vez, a Educação ser utilizada como instrumento de acomodação social, sendo dependente das necessidades de novas formas de inserção social postas, exclusivamente, pelo capital e que se ajustam às premissas, segundo ele, contestáveis, do fim da sociedade do trabalho¹⁰ e da emergência da sociedade da informação, pautada em um novo paradigma científico-tecnológico.

Para ele, a Educação como prática social – definida nos múltiplos espaços da sociedade, articulada aos interesses econômicos políticos e culturais dos grupos em constante interação no universo social, constituída e constituinte das relações sociais – se apresenta historicamente como um campo de disputa hegemônica. Por isso, é necessária a caracterização das bases histórico-sociais das quais emergem as novas exigências educativas e de formação humana para a proposição, a compreensão e a avaliação dos modelos e práticas educacionais que emergem ao final do século XX e que tendem a materializarem-se por meio das Políticas de Educação, disseminadas e regulamentadas pelo Estado.

Destacamos, que o interesse empresarial pela formulação e implementação de uma nova política de qualificação profissional adveio das exigências de novos requisitos de qualificação da força de trabalho, postas por setores modernos da economia, os quais, visando a elevar sua competitividade no contexto de globalização econômico-financeira e proporcionar abertura da economia e acirrada concorrência, passam a adotar inovações tecnológicas e a ocasionar alterações nos processos de trabalho que emanaram a formulação de demandas e modificações no modelo de formação até então adotado.

O profissional, cujo perfil de qualificação está impregnado da lógica do mercado, sintonizado com a sua origem empresarial, atende à demanda de sistemas flexíveis ligados à produção, lança novos desafios e tarefas para a formação profissional. A este respeito Leite (2000) destaca, nesse contexto, a probabilidade da qualificação adotar, cada vez

10 Sociedade do trabalho este termo foi cunhado por Dahrendort para refletir um entendimento, presente tanto na teoria de Karl Marx, quanto na sociologia clássica de Marx Weber e Emile Durkheim, segundo o qual, o trabalho é a categoria fundamental par pensar a sociedade, sobre isso Marx, sempre tentou explicar a estrutura e o funcionamento da sociedade a partir do pressupostode que o trabalhoé seu principio estruturador fundamental, daí a sociedade do trabalho (Souza Junior 2000: 315).

mais, a dimensão de “competência” como aquela que vai além de um “estoque de saberes” – “saber-fazer”, “saber-ser” – aplicáveis ao trabalho¹¹.

Com isso, a qualificação passaria a abranger, necessariamente, a capacidade de enfrentar o imprevisto e o imprevisível, de ir além do domínio de tarefas prescritas (o que pode ser exigido tanto nas organizações modernas/ flexíveis, quanto nas atrasadas, de baixa tecnologia). Isso para Leite (2000: 111) quer dizer que, “(...) a bagagem de conhecimentos e habilidades tenderia a perder importância, valorizando-se, em escala crescente, a capacidade de domínio ou condução de situações imprevistas – acontecimentos ou eventos”.

Já para Acselrad (1995), a qualificação eficaz do trabalho constitui-se como um objetivo móvel; e isso não apenas nas fases de mudança técnica. A qualificação refere-se, desta forma, muito mais a uma noção de direção que de acúmulo de conhecimentos e habilidades, fixo no tempo: “As qualificações dos trabalhadores são mobilizadas e desmobilizadas por sua inserção em postos de trabalhos diversificados, em um processo seqüencial de ajuste movido pela rotatividade interna e externa nos postos” (Acselrad, 1995: 56).

Compreendemos que os conhecimentos e habilidades incorporados ao longo do percurso da profissionalização dos trabalhadores aplicam-se nos processos de trabalho das empresas, sem que sejam necessariamente compreendidos por meio da aplicação dos conteúdos principais das ocupações. A compreensão da qualificação do trabalho como acúmulo dado em um momento do tempo gera o desprezo, a desvalorização do saber cumulativo tácito como elemento constitutivo da qualificação efetiva.

Nessa perspectiva, Leite (2000) destaca que as novas tecnologias estendem as possibilidades de integração, flexibilidade e polivalência, enfatizando que, em contrapartida, na questão rapidez e eficiência, existe a acentuação cada vez maior da fragilidade dos sistemas que sustentam o processo de produção, além do aumento do custo de sua manutenção. A viabilidade desta produção depende, em grande medida, do máximo rendimento, exigindo a otimização de “tempos mortos”, gastos não na produção propriamente dita, mas em re’paração, regulagem, limpeza e programação.

Os trabalhadores foram levados a ampliar sua rotina de trabalho, dedicando e estendendo suas horas extras, além de ampliarem seus campos de ação, incrementando o seu trabalho, desenvolvendo diversas tarefas, como as que se referem ao funcionamento e manutenção dos equipamentos, sempre buscando a garantia de melhor rendimento, com o mínimo de panes e paradas. “Sua qualificação deixa de ser indicada meramente pela destreza operacional, traduzida em gestos e movimentos, passando a traduzir-se cada vez mais na

11 Estes conceitos serão discutidos de forma mais detalhada no próximo capítulo.

capacidade de julgamento, decisão e intervenção diante do novo ou do imprevisto” (Leite, 2000: 112).

A produtividade passa a ser um problema coletivo, pois depende cada vez mais da interconexão entre postos de trabalho, setores e departamentos. Assim, nesta compreensão, a competência (ou qualificação) deixa de ser “atributo” individual, tornando-se coletivo. A forma de gestão pauta-se num tratamento de informações coletivamente dominadas não mais sobre informações individualizadas (Idem; ibidem).

A mesma autora revela um leque de trajetórias organizacionais que, conforme quadro a seguir, podem combinar-se de múltiplas formas, quando marcadas por múltiplas tensões. Essas tensões acentuam-se à medida que, todo o processo de modernização e reestruturação convivem com períodos de forte recessão e profundos re-arranjos no mercado de trabalho, como ocorreu no Brasil.

QUADRO I - REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA - ANTIGO X NOVO.

“ANTIGO”	“NOVO”
ECONOMIA /MERCADO	
Expansão	Crise
Estável	Instável
Concorrência Local	Concorrência Global
Vendedor	Comprador
“A Empresa Manda”	“O Cliente é o Rei”
PRODUTO	
Padronizado	Diversificado
Ciclo de Vida Longo	Ciclo de Vida Curto
Inovação em Patamares	Inovação Contínua
Fabricação em Massa	Séries Médias, Pequenas
Quantidade	Qualidade
PROCESSO/ TECNOLOGIA	
Equipamentos Especializados	Equipamento Flexíveis
Equipamentos Especiais	Equipamento Universais
Base Eletromecânica	Base Eletroeletrônica
Linhas de Montagem	Células de Fabricação
GESTÃO/ORGANIZAÇÃO	
Hierárquica	Participativa
Vertical	Horizontal
Centralizada	Descentralizada
Controladora	Formadora
Punitiva	Orientadora
“O Chefe tem sempre Razão”	“Todos são Responsáveis”

TRABALHO	
Tarefas/Operações	Processos
Dividido	Integrado
Prescrito	Aleatório
Repetitivo	Flexível
Especializado	Polivalente
Hetero-Controlado	Autocontrolado
Posto	Equipe
QUALIFICAÇÃO	
Habilidade	Competência
Saber (Fazer)	Aprender (Ser, Aprender)
Disciplina	Autocontrole
Obediência	Iniciativa
Conformidade a Normas	Gestão do Aleatório
Reação	Ação Pró-Ação
Memorização	Raciocínio
Execução	Diagnóstico
Concentração	Atenção
Formação Curta ou Longa	Formação Contínua
Individual	Coletiva
Isolamento	Comunicação

Fonte: Leite (2000).

Diante dessa cosmovisão dos aspectos infra e super estruturais do setor produtivo, percebemos que as mudanças no mundo do trabalho exigem a modernização nos vários setores da economia e no campo social, já que a lógica de organização do modelo fordista já não se apresenta mais com tanta evidencia como em outrora tendo em vista as novas exigências advindas do contexto de reestruturação da economia quando da emergência do toyotismo, em termos de processo de trabalho; e a globalização como forma de internacionalização do capital, no processo de produção e de exploração, exigindo a modernização nos vários setores da economia e no campo social.

Nesse processo de modernização, a educação aparece como um dos instrumentos fundamentais para adaptação ao “novo” projeto político, econômico que tem se apresentado. Com este propósito, alguns parâmetros foram apresentados para a educação, advindos do mundo empresarial que visam à formação de pessoas capazes de preencher os requisitos das competências. Desse modo, foi cobrado um novo tipo de educação, que requer um outro tipo de professor: aquele capaz de seguir a flexibilização do mercado, que seja polivalente e incorpore esta nova fase do capitalismo com normalidade.

Torna-se relevante atentarmos ao que foi feito em relação à capacitação dos professores nesse novo cenário e qual seria o perfil demandado ao formador de profissionais, frente a essa nova reestruturação do setor produtivo. Assim sendo, delimitamos como objeto

deste estudo, a verificação das diretrizes traçadas pelo governo, na época, para o Ensino Profissional em termos de redução significativa de seus custos e implementação de programas de capacitação de massa, em detrimento da formação profissional plena e integrada ao nível médio de ensino, segundo uma metodologia que prioriza a análise dos procedimentos tomados no processo da reforma desse tipo específico de ensino.

1.2. O PROCESSO DE REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: sua intencionalidade e o PLANFOR

Como já enfatizamos anteriormente, os anos 1990 marcaram o setor da educação pela ampla promoção de reformas que alteraram profundamente o sistema educacional em todos os âmbitos, com destaque à Educação Profissional. A alteração aconteceu tanto no plano organizativo quanto no plano político-pedagógico e a extensão e os efeitos dessa mudança somente podem ser percebidos quando são situados dentro do projeto societário, construído, em nome da globalização, por forças econômicas e políticas que se prendem a um considerável atraso no desenvolvimento econômico do país.

Os estudos de Quadros (1999) explicam que de muitas formas, a globalização se “assemelha a um exercício de futurologia”, portador de potente conteúdo ideológico, tendendo a assumir caráter dogmático e a adquirir poder determinante de conformação, sobretudo de novos padrões sociais.

Indica, também, que no campo específico da educação, o impacto causado pela globalização evidencia-se de forma particular ao fazer emergir um novo paradigma educacional pautado na idéia de que, um mundo globalizado implica o desaparecimento de barreiras de todas as dimensões do existir humano, extinguindo antigos parâmetros que serviram de referência, na sociedade moderna industrial, para o ordenamento da vida social e das atividades humanas em geral, que pode resumir-se, segundo Santomé (1998: 27) no fato de que:

[...] O mundo em que vivemos já é um mundo global, no qual tudo está relacionado, tanto nacional como internacionalmente; um mundo onde as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, científicas, etc., são interdependentes, e onde nenhum de tais aspectos pode ser compreendido de maneira adequada à margem dos demais. Qualquer tomada de decisão em algum desses setores deve implicar uma reflexão sobre as repercussões e efeitos colaterais que cada um provocará nos âmbitos restantes. Também devem ser calibradas as

limitações e as conseqüências que surgirão ao levar em consideração informações ligadas a áreas diferentes das já consideradas (Santomé, 1998: 27).

Nessa conjuntura, surge e ganha expressão cada vez mais ampla a idéia que um mundo globalizado, tecnificado e em permanente mudança demanda de homens e profissionais o domínio de conhecimentos acumulados em suas áreas de competência específica, e também que sejam capazes de construir e resgatar uma visão da totalidade.

Esse novo mundo, marcado por aceleradas transformações, compreende um forte caráter excludente na medida em que, segundo o ponto de vista liberal dominante, a integração social não mais pode ser buscada no marco da ação institucional planejada, e sim no plano do desenvolvimento das competências individuais. Nesse contexto, a Educação e a escola como espaço de sua operacionalização revelam-se como campo elevado de produção/difusão de novas práticas e tecnologias que permitam a promoção da compatibilidade entre os homens e as mudanças que se operam no seu meio social, por intermédio, sobretudo, do desenvolvimento de competências técnicas individuais e personalizadas.

Segundo Quadros (1999), o conjunto requer, por sua vez, currículos que possam contemplar seus aspectos multidirecionados:

[...] No campo das práticas pedagógicas e educacionais, emerge assim, a necessidade da construção de currículos de caráter globalizado, interdisciplinar e continuado, bem como modalidades de ensino que incorporem e se adaptem às novas tecnologias, como por exemplo a Educação a Distância, percebida como modalidade que possibilita o rompimento das barreiras impostas pelas limitações de tempo e espaço típicas da escola presencial formal e que possibilita o aprendizado global e contínuo necessário em uma sociedade pautada na informação (Quadros, 1999: 3).

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, que se refere à Educação Profissional, como uma modalidade de ensino desatrelada da Educação Básica, prevendo a possibilidade de a profissionalização ocorrer concomitantemente aos níveis Fundamental e Médio (o que é diferente de integrado ou articulado)¹², percebemos que o governo federal concedeu uma resposta oficial aos problemas identificados, criando uma rede de ensino não-regular de formação profissional, regulamentada pelo Decreto nº. 2.208/1997 que passou a estrutura-se em três níveis:

12 Modelo de currículo integrado ou articulado para a Educação profissional de Nível Técnico, previsto no artigo 4º paragrafo 1º inciso I do Decreto Nº 5.154/2004 que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providencias. (Brasil: 2004).

(a) Básico, destinado à qualificação, à requalificação e à reprofissionalização dos trabalhadores, independente de seu nível de escolaridade; (b) Técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional aos alunos egressos do Ensino Médio; (c) Tecnológico, que abrange os cursos de nível Superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e Técnico (Brasil, 1997: 2).

Frigotto (2002) relaciona o Decreto nº. 2.208/97 ao atraso do processo educacional da Educação Profissional, pois entende que o decreto re-estabelece o dualismo desta modalidade de educação, promovendo a fragmentação deste campo de ensino, além da desatrelação no que diz respeito a “aspectos técnicos, políticos, específicos e gerais, particulares e universais”. (p.23).¹³

Segundo Oliveira (2001), o Ministério da Educação, ao reformular o Ensino Médio e desarticulá-lo do Profissionalizante, constituiu duas redes de ensino que são dirigidas a setores sociais distintos.

Enquanto os de melhores condições econômicas terão a possibilidade de se qualificarem para o prosseguimento dos estudos, aos setores mais carentes e excluídos estabeleceu-se um padrão de educação que não incorpora uma relação articulada entre teoria e prática, comprometendo diretamente a formação destes indivíduos enquanto cidadãos. O MEC, mesmo negando a dicotomia entre educação profissionalizante e a acadêmica, não assegurou a primeira os conhecimentos necessários ao exercício de uma vida mais participativa e mais reflexiva (Oliveira, 2001: 4).

Para esse autor, os estudantes das camadas populares, matriculados nas escolas públicas de nível médio, com esse novo formato educacional, teriam de conviver com as condições adversas à implementação das alterações ditas indispensáveis na visão do governo ao oferecimento de um ensino de qualidade, que passariam a ser “penalizados não só pela escola deixar de articular a profissionalização com o ensino geral ainda que a qualidade dos cursos profissionalizantes fosse questionada, mas também por vivenciarem um ensino de segunda categoria” (Oliveira Op.Cit.: 5).

Muitos foram os argumentos para que ocorressem tais mudanças, alguns foram reiteradamente afirmados pelos órgãos governamentais entre os quais: o de que a reforma da educação profissional visava racionalizar recursos, alegando que as escolas técnicas federais atingiram um padrão de excelência superior a qualquer instituição privada do país. Isso foi profundamente criticado pelos governantes por ser comparado ao montante de recursos

13 A este respeito, evidenciamos no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET/ PA a dificuldade de os alunos enfrentarem a dupla jornada escolar o que promove a evasão advinda tanto do novo formato curricular imposto por esta nova estrutura de ensino quanto dos problemas de ordem social desses alunos.

utilizados para a manutenção destas escolas com a média de gastos das demais escolas do mesmo nível.

Segundo Martins (2000), existe um forte argumento para isso:

[...] mesmo sem negar o grau de excelência que atingiram as escolas técnicas federais” é o fato de que elas “atendem um público privilegiado, interessado apenas em conquistar uma formação sólida para garantir acesso ao nível superior (Martins, 2000: 88).

A lógica deste novo formato de EP pautava-se na idéia de que os CEFETs e Escolas Técnicas, criadas para preparar mão-de-obra qualificada para o mercado de força de trabalho, desviaram-se desse propósito na medida em que ofereciam um número muito restrito de vagas e uma seleção muito rigorosa, privilegiando a entrada dos alunos melhor preparados e que tinham em sua maioria, interesse em freqüentar, após o nível técnico, um curso superior. Por isso, nesta análise, pesamos os propósitos das referidas instituições, que buscaram de forma desordenada cumprir as novas regras, ditadas pelo MEC que, em parceria com o Ministério do Trabalho, subsidiados pela criação do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP¹⁴, orientaram a implementação da Reforma.

Decerto, as escolas técnicas e o sistema S constituíam um arranjo consolidado de oferta de formação profissional a partir do que foi pautado pela LDB/1997, entretanto, a partir da crise da institucionalidade da Educação Profissional, instaurada na América Latina, nos anos 80, estas instituições “não estavam preparadas para o novo paradigma de trabalho e qualificação exigido pelo setor produtivo, no contexto de democratização, crise econômica e mudança no próprio conceito de emprego” (Martins, 2000: 25).

Outro argumento reiteradamente afirmado pelos órgãos do governo é o de que a reforma buscava racionalizar recursos. Martins (2000), a esse respeito, alega que é amplamente sabido que as escolas técnicas federais alcançaram um padrão de excelência considerável e que para atingir tal qualidade dependeram de mais recursos que os gastos médios das demais escolas do mesmo nível, fato que é fortemente criticado. Ao argumentar de forma contrária, mesmo sem negar o nível de qualidade e excelência que atingiram estas

14 O PROEP foi iniciado em 1997 quando foi assinado pelo governo brasileiro o Acordo de Empréstimos e o Contrato nº 1052-OC/BR com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, que previa um fundo de U\$ 500 milhões, sendo U\$ 250 milhões do governo brasileiro, dos quais 50% seriam originários daquele organismo (a título de empréstimo) e mais U\$ 250 milhões do governo brasileiro, dos quais 50% seriam originários do orçamento do MEC e 50% do FAT, caracterizando a parceria MEC e MTE (Araújo, 2007: 96).

instituições, o autor afirma que elas atendem a uma demanda de alunos privilegiados, interessados apenas em conquistar uma formação sólida para garantir acesso ao nível superior.

Na tentativa de otimizar os gastos e de, falaciosamente, acabar com este privilégio, pretende o Decreto 2.208/97 determinar uma nova dinâmica para essas escolas, a saber: voltá-las à profissionalização de caráter unicamente instrumental, como as demais instituições de ensino tecnoprofissional. Essa iniciativa atenta contra a excelência alcançada pelas escolas técnicas federais e só fará generalizar não a excelência, mas os cursos profissionais de baixa qualidade [...]. Entretanto, destaca-se o que promove excelência e procura-se generalizar o que é reprovável. Mas isso é de se esperar de um governo que, imbuído da lógica da “nova ordem”, vê a educação como despesa e não como investimento (Martins, 2000: 88).

Outras dificuldades apresentadas pelos CEFETS foram relacionadas de forma sintética, em dois aspectos que se apresentam como primordiais para tais mudanças: o primeiro relaciona-se à gestão e ao financiamento; o segundo refere-se à metodologia e à organização pedagógicas. Sobre este último, destacamos:

Lentidão ou rigidez diante de novos perfis profissionais demandados pelo setor produtivo; escala insuficiente diante da crescente demanda por formação contínua das empresas e da própria sociedade; dificuldade em lidar com novas clientelas (pequenos e micro produtores, autônomos, cooperados, mulheres) [...] tais dificuldades refletem os desajustes do próprio sistema político, econômico e social [...] começam a se intensificar os desafios da globalização, integração de mercados e esgotamento do modelo de substituição de importações [...] o fluxo de inovações técnicas e organizacionais, os processos de abertura democrática e de resgate de valores como participação, os processos de abertura democrática e de resgates como participação e cidadania (Idem; ibidem: 53).

Todos os desafios revelados para serem desenvolvidos pela Educação Profissional como: competitividade, flexibilidade, inovações, participação, cidadania, não conseguiram atingir de forma direta o chamado mundo do trabalho, o que incentivou a projeção a partir deste contexto de um novo perfil de qualificação com um novo conceito que vai além do simples domínio de habilidades manuais ou submissão, visto que, para o cumprimento de ordens não basta apenas que o trabalhador saiba “fazer”, torna-se necessário também “saber ser” e “aprender a aprender”.

Esse novo perfil ultrapassa a aquisição de habilidades técnicas, de acordo com o Guia PLANFOR (2001); abrange também uma dimensão de cidadania, que ultrapassa os portões das empresas: ler, interpretar a realidade, comunicar-se oralmente e por escrito, lidar com conceitos abstratos, trabalhar em grupos, resolver problemas, habilidades definidas como

base do trabalho e da vida na sociedade democrática, pois, se o mercado exige trabalhadores produtivos, a sociedade também precisa de cidadãos competentes.

Nessa conjuntura, segundo o PLANFOR, a qualificação profissional recebe destaque não só como requisição da empresa, mas principalmente como direito inalienável do trabalhador que se iguala aos direitos humanos fundamentais, passando a ser direito de todos, como o direito à vida, ao trabalho e à liberdade.

Ainda a este respeito, Manfredi (2002) relata que o processo de reforma da EP foi subsidiado por verbas, oriundas do PROEP que envolveram tanto o financiamento de construção ou reforma e ampliação, aquisição de equipamentos de laboratórios e material pedagógico, quanto às ações voltadas para o desenvolvimento técnico-pedagógico e de gestão das escolas, referentes à capacitação de professores e de pessoal técnico, implantação de laboratórios, de currículos e de metodologias de ensino e de avaliação, flexibilização curricular, além da captação de recursos e parcerias.

Nessa reforma, não foram destinados recursos para manter permanentemente as atividades pedagógicas, como manutenção de laboratórios, compra de equipamentos e instrumentos básicos das aulas práticas. Desse modo, esse Plano, financiado com recursos do MEC (25%), do FAT (25%) e do BID (50%), teve como finalidades básicas: a separação formal entre o Ensino Médio e a Educação Profissional; a ampliação e a diversificação da oferta de cursos nos níveis Básico, Técnico e Tecnológico; o ordenamento de currículos sob a forma de módulos, entre outras.

Foi também por intermédio do PROEP que ocorreram gradualmente à transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros de Educação Tecnológica que têm, entre outras funções: promover a capacitação de professores, mediante cursos de licenciaturas nas diversas áreas das ciências e técnicas. No CEFET/PA, as iniciativas de implantação das licenciaturas se destinaram apenas ao atendimento da Matemática, Física, Biologia, Química e Geografia, sem iniciativas concretas para a formação de professores das áreas técnicas ou qualquer formação pedagógica, em serviço, para os professores da instituição.

O Decreto nº. 2.208/97 determinou uma nova dinâmica para as escolas, visando diminuir gastos, o que Martins (Op. cit.) aponta como a volta à profissionalização de caráter unicamente instrumental, de forma similar às diversas instituições de ensino profissionalizantes, sendo que: “[...] essa iniciativa atenta contra a excelência alcançada pelas escolas técnicas federais e só fará generalizar não a excelência, mas os cursos profissionais de baixa qualidade” (Martins: 2000: 89).

É evidente que os formatos dos cursos indicados pela reforma deveriam seguir uma “lógica” de mercado e de mercadoria, pois foram formatados segundo a legislação da EP, por meio da identificação de perfis de conclusão, estudos de demanda e acompanhamento dos egressos, competências, habilidades e bases tecnológicas. Isso conferiu um caráter pontual e pragmático à Educação Profissional, fragmentando-a e, especialmente, desvinculando-a da concepção de Educação Tecnológica, anteriormente priorizada, na instituição.

As Diretrizes para Educação Profissional apontavam um currículo baseado no desenvolvimento de competências, criando perspectivas em relação à superação de uma pedagogia centrada na transmissão de conteúdos, que continuamente era dissociada da prática concreta de sujeitos que vivem numa sociedade complexa e altamente dinâmica.

Esse novo enfoque constituiu-se estímulo por exigir dos profissionais de educação uma nova postura e maior envolvimento da comunidade escolar e, desta, com os demais sujeitos da educação profissional; a troca de conhecimento, assim como o constante cuidado em estar em sintonia com as tendências do mundo do trabalho. Impôs, ainda, a necessidade de apropriação de metodologias que favorecessem a aprendizagem significativa, tanto sob a ótica do trabalho quanto da própria vida.

O processo de implantação da reforma no CEFET/PA foi desenvolvido sobre forte pressão, no que diz respeito, ao tempo para implementar as normas ditadas no Decreto nº. 2.208/1999 que instituiu a obrigatoriedade, a partir de 2001, da observância das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico” buscando assegurar a oferta de cursos modernos e dinâmicos, capazes de atender às necessidades do alunado e às demandas do mercado de trabalho, com estrutura curricular, além de flexível, marcada pela prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, afirmando que: “[...] a identidade dos cursos, antes conferida por matérias predefinidas, deveriam ser balizados pelos perfis profissionais de conclusão, delineados em conformidade com as tendências econômico-tecnológicas do contexto produtivo” (BRASIL: 67).

Assim, o PLANFOR CEFET/PA na tentativa de cumprir com a determinação passou por um processo de desestabilização pedagógica, pois, houve a necessidade de refazer os diversos currículos dos cursos e as práticas pedagógicas dos professores. Isso interferiu na relação entre professores e alunos e na articulação das disciplinas, gerando alterações pedagógicas e administrativas, sobretudo, em relação à qualidade do ensino ministrado na instituição, na medida em que houve a desarticulação da educação tecnológica, consubstanciada na desarticulação entre educação geral e profissional.

Nesse sentido, entendemos que as reformas para este ensino possibilitaram as iniciativas de formação de mão-de-obra que passaram a ser orientadas na promoção de programas de capacitação de massa, como o PLANFOR, direcionando as escolas técnicas a deixarem de oferecer ensino de nível Médio para atuar simplesmente na formação específica. Nesta lógica de formulação, o governo procurou sanar o problema do alto custo e do reduzido atendimento das escolas técnicas, tornando-se um alibi perfeito para seu desmonte.

Para melhor entendimento destas mudanças, tomamos por base os estudos de Almeida (2003) que mostra, conforme o quadro II, os novos arranjos e formas de organizações, criadas para modificar o sistema de formação profissional no Brasil e na América Latina, estabelecendo os principais pontos que os distinguem do modelo anterior.

QUADRO II – MODELOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

ANTIGO	ATUAL
Dirigido para o setor industrial.	Ampliação do leque, com destaque para serviços.
Foco na formação técnica.	Formação técnica + oferta de conteúdos de caráter geral e noções de gerenciamento. Orientação sobre mercado de trabalho, sistemas de emprego e colocação. Programas de atenção às pequenas e microempresas. Programas para populações vulneráveis.
Currículos montados de modo padrão.	Modelos curriculares flexíveis e modulares.
Formação orientada pela oferta.	Formação orientada pela demanda.
Monopólio ou forte presença do Estado, que executava todas as etapas da política de formação.	Abertura institucional, alianças, cooperação com outros atores.
Grandes instituições de formação, complexas e burocráticas.	Estruturas mais leves e horizontais.
Gestão e administração centralizada.	Desconcentração e descentralização. Maior autonomia para os níveis locais e regionais. Organização por setor.
Lentidão para tomar e implementar as decisões.	Maior proximidade, tanto em nível local quanto setorial, permite maior proximidade e pertinência das ações com as demandas.
Atores centrais: Ministérios da Educação e instituições de ensino profissionalizante.	Atores: compartilhamento de responsabilidade com atores governamentais e não-governamentais. Ministério do Trabalho assumem posição de destaque em vários países.
Formação como assunto de especialista.	Formação como espaço de negociação.
Criação de novas escolas e institutos com toda a	Aproveitamento da oferta disponível no mercado.

estrutura física e de recursos humanos pelo Estado.	
Financiamento provém do orçamento do Estado.	Novas formas de financiamento.
Ausência de mecanismo de controle social.	Mecanismos de controle social e co-responsabilidade.

Fonte: Almeida (2003).

Nessa discussão, era percebido claramente pelos agentes que desenvolvem a educação profissional, a intenção da ação do Governo Federal que, ao propor a lógica da “nova ordem”, compreende a educação como dispêndio e não como investimento. Nesse sentido, a idéia repassada pelo Ministério da Educação, na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC), era de que a Educação Profissional, que vinha sendo ofertada, os currículos de ensino e a própria estrutura do sistema de formação profissional existentes, foram idealizados para um modelo de produção, pautado, principalmente, no trabalho assalariado em ocupações tradicionais no setor industrial.

Kuenzer (1999) aponta os determinantes principais que fundamentaram a lógica da reforma da Educação Profissional:

a) o rompimento do princípio da equivalência entre níveis e modalidades de ensino, retomando-se a dualidade estrutural, ao instituir a ruptura entre o saber acadêmico e o saber para o trabalho;

b) a substituição da educação geral pela educação profissional, assinalando para a possibilidade de emprego, por meio de cursos pontuais destinados à qualificação de trabalhadores; e

c) a moderação financeira, situada no binômio custo/ benefício, em relação à Educação Profissional. Essa premissa está em consonância com as perspectivas das agências financeiras internacionais, que sugerem o incremento dos investimentos em Ensino Fundamental, em detrimento de outros níveis de ensino e, especialmente, da Educação Profissional, considerada como de alto custo, principalmente a ministrada pelos CEFETs, quando comparada com o valor disponível para a formação do aluno de nível médio, nas Redes Estaduais de Ensino.

Nesse sentido, o Parecer CNE/ CEB nº. 16/99 indica nas diretrizes curriculares para Educação Profissional a definição dos caminhos metodológicos para a elaboração dos currículos a partir de competências profissionais gerais por áreas técnicas; e que cabe à instituição a construção de um currículo pleno que considere as características do

desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e que atenda às demandas do cidadão¹⁵ do mercado de trabalho e da sociedade.

Outros princípios definem sua identidade e especificidade, e se referem ao desenvolvimento de competências para a laborabilidade, à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à contextualização na organização curricular, à identidade dos perfis profissionais de conclusão, à atualização permanente dos cursos e seus currículos, e à autonomia da escola em seu projeto pedagógico (Kuenzer, 1999: 6).

O Parecer também indica que a Educação Profissional de nível Médio e Básico deve buscar como se proclamar, em sua especificidade, enquanto prática centrada em valores e nos princípios da igualdade de condições para o acesso e à permanência na escola, da liberdade de aprender e ensinar, da valorização dos profissionais de educação.

Ao considerar as especificidades e a identidade da Educação Profissional, o documento ressalta, entretanto, os valores estéticos, políticos e éticos como direcionadores desse tipo de educação. Indica também que esses valores só se concretizarão por meio de uma pedagogia centrada na atividade do aluno:

- na sua aprendizagem para um fazer com arte e o fazer bem feito o que supõe o desenvolvimento de criatividade, iniciativa, liberdade de expressão;
- na elaboração de currículos e adoção de práticas didáticas que possam assegurar a constituição de competências laborais relevantes para o exercício da subsistência com dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres produtivos;
- no reconhecimento e na valorização do *ethos* de cada profissão, baseados na solidariedade e na responsabilidade, para o exercício da vida produtiva e da cidadania (PARECER CNE/ CEB nº. 16/99: 4).

Para reiterar o discurso de que a melhoria da qualidade da Educação Profissional está estreitamente vinculada a uma educação básica de qualidade, Oliveira (2001) esclarece que:

[...] a primeira das questões, a ser avaliada, centra-se na premissa levantada, de que a educação profissional deve ser sustentada, por uma “sólida educação de base”, como ocorre em outros países. Acontece que a educação brasileira, nos níveis fundamental e médio, no âmbito da rede pública, via de regra, tem se caracterizado pela baixa qualidade de ensino, pelos altos índices de fracasso escolar, pelo descaso do poder governamental, pela carência de condições adequadas ao exercício do magistério, tanto no âmbito das condições de trabalho, quanto no salarial (Oliveira, 2001: 78).

Os aspectos inovadores, considerados, na atual legislação da educação nacional, dizem respeito, essencialmente, às bases sugeridas para a organização curricular – em especial,

15 Na perspectiva do Planfor entendido como Cidadão produtivo que deve possuir qualidades para uma inserção em uma economia de mercado que o aliena de sua generalidade em comunhão política com os demais homens, para submetê-lo aos ditames da produtividade exigida pela reprodução do capital. (Frigotto & Ciavatta 2006: 68).

dos cursos de nível Básico e Técnico –, nas quais, a lógica inerente à reforma propugnada pelos organismos oficiais internacionais é visível na formatação do projeto pedagógico e currículos. Segundo Almeida (2003), a centralidade conferida à educação e à formação profissional expressa, em parte, o reconhecimento de que ambas constituem uma base indispensável para instigar o processo de inovação nas empresas e, assim, incentivar a competitividade e o processo de desenvolvimento do país.

As iniciativas induzidas por meio de poderosa estrutura discursiva e legal ocultam a questão de fundo que é justamente o papel do Estado em relação à educação, contraposto ao papel do mercado e a redução das responsabilidades do Estado em relação ao desenvolvimento dos serviços públicos.

Logo, podemos considerar que a reforma do sistema de Educação Profissional não foi uma reforma isolada, pois se inseriu no conjunto de reformas que foram desenvolvidas, objetivando o ajuste do país ao novo quadro político-institucional, o que incidiu inteiramente sobre a sua concepção, forma e direção. Portanto, a reforma da Educação Profissional é analisada também a partir do novo marco de realização de políticas públicas que se estabelecem no país durante a década de 90.

Os anais do Seminário “Educação Profissional: concepção, experiências, problemas e propostas” (BRASIL, 2003), elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC), apontam que os instrumentos normativos básicos da reforma do ensino e da Educação Profissional (Lei nº. 9.394/96, Decreto nº. 2.208/97 e Portaria nº. 646/97; nº. 1.005/97) foram os aportes legais que conduziram à concepção de Educação Profissional, na época, no âmbito do MEC e no PLANFOR, no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). As mudanças conduzidas não se limitaram à questão da empregabilidade¹⁶, mas também, na orientação de políticas educacionais e nas práticas pedagógicas para Educação Profissional. Segundo o referido documento:

O Decreto nº. 2.208/97 buscou reforçar a dualidade intrínseca à formação geral e formação específica, profissional. Ao mesmo tempo em que, por essa desvinculação, orientou a desescolarização do ensino técnico com vistas à maior aproximação com necessidades de formação de mão-de-obra especializada para as empresas.

Aprofundou, pois, a antinomia entre formação geral e formação técnica, dificultando, senão impedindo, a construção de uma educação politécnica ampla, afim com as propostas de uma cidadania ativa. Conferiu-se a educação profissional o mesmo significado positivo atribuído a educação escolar e reduziu-se a compreensão da educação como um bem que conduz não apenas ao domínio instrumental das técnicas, mas a sua compreensão e de outros conhecimentos que permitem leitura do mundo [...] (BRASIL, 2003: 24).

¹⁶ Esse termo, segundo Frigotto (1998), refere-se às condições subjetivas de inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho e, ainda, às estratégias de valorização e negociação de sua capacidade de trabalho.

Assim surgem novos atores sociais mobilizados por essa idéia com intenção de “reforçar” a formação profissional, onde destacamos a participação de empresários, trabalhadores e atores de níveis locais que antes não desempenhavam papéis expressivos, mas, sobretudo, verifica-se o surgimento de entidades até então ausentes, como ONGs, associações religiosas, centros comunitários, universidades, movimentos sociais, que se articulam para exercer influência nesse campo.

Houve também expressiva mudança, observada em relação às formas de financiamento para a Educação Profissional: não foram feitas apenas pelo repasse direto de recursos fiscais, vieram de novas fontes de financiamento, além de buscarem a construção de novos mecanismos de financiamento. Assim, o Estado, além de manter-se como financiador, embora não mais exclusivo passa a funcionar também como regulador dos fundos e fomentador da captação complementar de fundos e de parceiros.

Como exemplo, desse tipo de política, destacamos os programas voltados à formação de mão-de-obra que não atendem de fato as necessidades da Educação Profissional e que defendemos como ideal para a construção de uma nova sociedade, mais humana e igualitária, menos excludente e seletiva. Pois, dentro desta lógica produtivista, estabelecida nas políticas educacionais, observamos que o objetivo é formar um sujeito capaz de desenvolver um conjunto de habilidades requeridas pelo novo modelo de produção que se configurou, sobretudo, a partir dos anos 80, com o processo de reestruturação produtiva.

No caso do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, Frigotto (2002) observa que as estratégias deste, por um lado sinalizam o fortalecimento da sociedade civil, e de outro, a ênfase na cidadania recai sobre o cidadão produtivo que é **aquele sujeito às exigências do mercado, no qual o termo produtivo se refere ao trabalhador mais capaz de gerar mais valia**. O que representa a submissão às solicitações advindas do capital e não participação do trabalhador no desenvolvimento de suas potencialidades.

Desse modo, as políticas públicas voltadas para a Educação Profissional no Governo de Fernando Henrique Cardoso foram implementadas com o intuito de promover mudanças no conteúdo e formato da Educação profissional e, em particular nos cursos realizados pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, isto é, os CEFET's.

Argumenta-se, em relação ao formato de Educação Profissional proposto, que:

[...] Em conseqüência, da nova formação requerida do “novo” trabalhador; a absorção, emprego e desenvolvimento das novas tecnologias seria a chave para a competitividade e a educação o veículo central para obtê-la; a educação determinaria, ao mesmo tempo, a velocidade e alcance do desenvolvimento nacional, da empregabilidade, da mobilidade social e da redução da pobreza (Araújo, 2002: 272).

Constatamos nessa citação que, as mudanças anunciadas pelo Governo Federal destacavam em seu discurso o interesse de apresentar a educação como veículo de

empregabilidade, que poderia garantir a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento nacional e para a redução da pobreza.

Esta ação educacional foi implementada pela Secretaria de Formação Profissional do Ministério do Trabalho e Emprego – SEFOR, por meio da implantação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). Este que se materializou na visão de alguns autores como Manfredi (2002), Almeida (2003), Oliveira (2003), entre outros, como o mais audacioso e bem articulado plano de qualificação profissional já desenvolvido no país. E também como um dos cinco pilares da política nacional de emprego na época, que teve como seus principais instrumentos:

(I) a intermediação da mão-de-obra;

(II) o Programa de Geração de Emprego e Renda (PROGER);

(III) o PLANFOR;

(IV) o Seguro Desemprego; e

(V) os empréstimos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), que também se beneficiam dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT. bolsa-escola.

É nesse contexto de reformas que aparecem as propostas como bolsa-escola¹⁷, micro-crédito¹⁸, cooperativismo, associativismo, ações contra a fome e treinamento profissional como o caso do PLANFOR, que foi idealizado e implementado nos estados federados, em meio a um contexto de ajuste da economia brasileira aos processos de globalização financeira, reestruturação produtiva, com a onda de transformações tecnológicas e organizacionais e adoção plena pelo governo FHC das políticas neoliberais.

Observamos a esse respeito que, mesmo com a revogação do Decreto Federal 2.208/97 e a promulgação do decreto 5.154/2004, os cursos e currículos, ainda hoje, atendem as exigências das Resoluções CNE/CEB nº. 04/1999 e nº. 01/2005 do Conselho Nacional de

17 É um Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação, constitui-se como um instrumento de participação financeira da União em programas municipais de garantia de renda mínima associados a ações socioeducativas, sem prejuízo da diversidade dos programas municipais. (BRASIL, 2001).

12 Constitui-se em uma modalidade de financiamento que busca permitir o acesso dos pequenos empreendedores ao crédito. Utiliza-se de metodologia própria voltada ao perfil e às necessidades dos empreendedores, estimulando as atividades produtivas e as relações sociais das populações mais carentes, gerando, assim, ocupação, emprego renda. Informação disponível na página do SEBRAE: www.sebrae.com.br/br/parasuaempresa/microcredito

Educação – CNE, motivadas pela não substituição das resoluções e pareceres que delineavam a idéia central da reforma do Governo FHC. Desse modo, permanecem os mesmos formatos curriculares, dos cursos técnicos, definidos por competências e habilidades, apresentando estrutura modular, com oportunidades de certificações profissionais intermediárias, módulos definidos com terminalidade referente a uma qualificação profissional, ou sem terminalidade, visando à preparação para o ingresso em módulos subseqüentes.

1.3. O PLANFOR E A INSTITUCIONALIDADE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo o Guia do PLANFOR (2001), o padrão predominante de educação profissional brasileira traçou suas principais características no contexto político, econômico e social dos anos 40, embora algumas intenções na promoção deste ensino sejam anteriores a essa data (a exemplo dos jesuítas e salesianos), além da forte interferência do:

[...] Estado populista, relação de capital-trabalho tuteladas, econômica protegida, indústria substitutiva de importações, avanços das teses de organização científica do trabalho – todos esses fatores contribuíram para constituição e fortalecimento de grandes instituições nacionais de EP, geridas pelo Estado e/ou pelo setor privado, com algum tipo de financiamento público assegurado (recursos orçamentários ou oriundos de contribuição compulsória) (GUIA PLANFOR, 2001: 52).

O Guia do PLANFOR (2001) também levanta a tese de que o fato de que no Brasil, durante algum tempo, tenha se constituído um modelo de EP hegemônico, quase monopólico, não houve impedimento do surgimento da extensa heterogeneidade de atores e agências de EP, nos países da América Latina e Caribe: grupos laicos, religiosos ou comunitários, sindicatos, empresas, fundações, escolas privadas, universidades que continuamente atuaram desenvolvendo diferentes modos de qualificação e requalificação profissional, atuando, no entanto em soluções isoladas, ou presas a projetos assistencialistas e/ou reprodutores de modelos dominantes.

Segundo Nagle (1974), no Brasil, a formação profissional esteve historicamente ligada aos objetivos e às estratégias de desenvolvimento, adotadas em cada período histórico do desenvolvimento da economia. No início deste ensino, na década de 40, é estruturado um sistema para o provimento de mão-de-obra para o nascente parque industrial.

Nessa época, acontece um aumento do parque industrial do país, devido ao início do processo de substituição de importações de manufaturados leves, acelerando o

processo de urbanização, implicando no crescimento das camadas médias da população e no surgimento de um proletariado urbano.

Entre as décadas de 1940 e 1950, começou a construção, no Brasil, de um sistema de Educação Profissional com o intuito de acompanhar o processo de industrialização do país e a necessidade de formar mão-de-obra para o setor industrial. Nesse momento, são criados: o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942; e o Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. Assim, nesse período, a difusão do método de produção tayloristas, moldou a oferta de formação profissional no país, por permitirem incorporar mão-de-obra com pouca ou nenhuma escolaridade em processos de trabalho que exigiam, sobretudo, disciplina e destreza manual. (idem; *ibidem*).

Segundo Nagle (1974), o Estado, nesse período, cria uma estrutura tecnocrática e adota a planificação como forma “mais racional” de tomada de decisões, assim adquire fortalecimento, passando as ações do governo a abrangerem, quase na totalidade, todas as esferas da sociedade por meio da implantação de diversas políticas governamentais, dentre as quais visualizamos a criação do Ministério de Educação e Saúde, em 1930, e a reforma do ensino, iniciada pelo Ministro da Educação (Gustavo Capanema), em 1942.

Nessa ocasião, a expectativa com a formação de trabalhadores qualificados e semi-qualificados convergia com a política de industrialização por substituição de importações e com a ênfase na construção da capacidade produtiva do país. Logo, o Estado desempenhou um papel ativo no desenvolvimento industrial, cujo paradigma dominante era baseado no aço, na difusão da eletricidade e na produção em massa de bens de consumo.

Os estudos de Almeida (2003) indicam que durante o período da guerra, incentivado pela diminuição das importações, o governo criou a “Coordenação para Mobilização Econômica”, direcionada para a construção de infra-estrutura (eletricidade e rodovias), a fim de proporcionar proteção e incentivos, buscando atrair capital privado (nacional e estrangeiro) e para produzir automóveis e bens de consumo duráveis (entre 1945/75, o crescimento industrial registrou uma média anual de 8,8%).

Atualmente, as transformações ocorridas no sistema produtivo como a reestruturação produtiva e as mudanças na estrutura do emprego, o destaque atribuído à educação como elemento estratégico para alcançar maior competitividade e fazer frente à exclusão social e a mudança no papel na estrutura do Estado desafiam a repensar o modelo de formação vigente. (Almeida, 2003: 58).

Com as transformações ocorridas no sistema produtivo como a reestruturação produtiva e as mudanças na estrutura do emprego, o destaque atribuído à educação, figura como elemento estratégico para conseguir maior competitividade e assim enfrentar a exclusão social e a mudança no papel na estrutura do Estado, desafiando o governo a repensar o modelo de formação vigente que idealiza em seu projeto de reforma.

De um lado, promover o tipo de formação adequada aos objetivos de elevação da competitividade do sistema produtivo brasileiro, que em seu discurso defende tratar-se da qualificação dos trabalhadores, não apenas para se adequarem às demandas do mercado de trabalho, e sim para criarem uma capacidade tecnológica que permitam a incorporação e o desenvolvimento de tecnologias adequadas às necessidades do país, no interior do sistema produtivo.

De outro, tenta enfrentar a questão da exclusão social, provendo formação profissional para os segmentos da população que não possuem os requisitos educacionais e de qualificação, hoje, demandados e que, portanto, são os mais afetados pelas mudanças no sistema produtivo.

No segundo caso, o governo justifica esta política como forma de diminuir os efeitos danosos da exclusão do mercado de trabalho moderno, dando assistência à busca de alternativas de geração de emprego e renda, ao mesmo tempo, em que prepara os trabalhadores para uma possível retomada do dinamismo econômico e industrial do país que possibilitará sua re-inserção no mercado de trabalho mais formalizado.

A articulação entre as iniciativas de EP, desenvolvida pelo mais diferentes atores sociais, vinha sendo assumida especialmente pelo Ministério do Trabalho e Emprego – MTE que estabelecia políticas articuladas às necessidades de formação e com aos planos estaduais, incrementando parcerias entre o governo com diferentes entidades executoras das ações formativas da sociedade civil. “Tais estratégias de planejamento, sustentação, acompanhamento e avaliação das iniciativas nesse campo da Educação Profissional vêm gerando novas formas de organização, gestão e financiamento” (Almeida, 2003: 143).

A institucionalidade da Educação Profissional tomou uma dimensão mais ampla com a implantação do PLANFOR que estimulou a incorporação de novos atores e instituições no fornecimento de treinamento, bem como a criação e o fortalecimento de novas relações interinstitucionais.

Esse caráter heterogêneo da institucionalidade de treinamento é audacioso, na medida em que incorpora novos elementos conceituais e o compromisso de todos os parceiros de participarem do estabelecimento de metas, constituindo metodologias de treinamento. Na concepção da educação profissional feita por meio de treinamentos, que mais ganhou na aplicação do PLANFOR no estado do Pará, foram as escolas de formação profissional livres, devido ao

Grande crescimento, mais acentuadamente entre aquelas identificadas com o movimento sindical, aquelas do setor privado e as ofertadas por Organizações Não-governamentais. Entre as entidades que ofertam educação profissional de nível médio, percebe-se um pequeno crescimento das entidades públicas federais e municipais, e a queda vertiginosa da esfera pública estadual na oferta de educação

profissional, ao lado do grave crescimento do setor privado na oferta dessa modalidade de educação profissional (Araújo, 2007:159)

A diversidade de escala e escopo do treinamento profissional pode resultar numa divisão do trabalho entre instituições mais adaptadas às necessidades dos trabalhadores em diversos segmentos da economia.

Nesse sentido, Deluiz (1999) destaca que a partir deste perfil institucional diferenciado, a diferença das visões de educação profissional e das metodologias de ensino aplicadas pode ter levado, por um lado, a uma multiplicidade de ações educacionais, e enriquecimento das alternativas de educação profissional, mas, por outro, pode conter propostas contraditórias ou mesmo incoerentes com os objetivos e diretrizes dos programas.

Não podemos deixar de considerar a necessidade da experiência institucional, visto que, observarmos o despreparo das instituições executoras para enfrentarem os desafios postos por programas com públicos diferenciados ou que exijam metodologias inovadoras e adequadas à realidade dos segmentos de baixa renda e escolaridade. Isso leva as entidades a repetir os modelos tradicionais de formação profissional condicionados aos laboratórios e aulas práticas, abdicando da possibilidade de implementar ações mais relacionadas aos interesses dos trabalhadores como o desenvolvimento de trabalhos de integração social e a prática da cidadania, entre as escolas e os moradores das comunidades que as cercam. Nesse caso, encontramos, por exemplo, algumas ONGs, sindicatos e, até mesmo, o Sistema S.

Segundo o Guia do PLANFOR (2001), a Educação Profissional seria efetivada numa vasta rede diferenciada, que, a princípio, seria integrada pela oferta efetiva e em potencial de entidades públicas ou privadas, nacionais ou internacionais, governamentais e não governamentais, abrangendo pelo menos os seguintes grupos institucionais:

- a) de Ensino Médio e Técnico, incluindo as redes federal, estaduais, municipais e privadas através de fundações e organizações empresariais;
- b) pelo Sistema S (SENAI/SESI, SENAC/SESC, SENAR, SENAT/SEST, SEBRAE);
- c) de Universidades públicas e privadas, que oferecem, além da Graduação e Pós-Graduação, serviços de extensão e atendimento comunitário;
- d) de escolas ou centros, mantidos por sindicalistas de trabalhadores;
- e) de organizações não governamentais de cunho religioso, comunitário e educacional;
- f) de ensino profissional livre, centrados nos grandes centros e pioneiros em ensino a distancia (via correio). Um cadastro de entidades de educação profissional foi

realizado como parte de cada PEQ, apresentando, aproximadamente, 14.000 entidades registradas no fim de 1998.

Observamos no documento, também, a estimativa de capacidade e oferta anual por estes atores em nível de EP, conforme o quadro abaixo:

QUADRO III - REP - DESENHO PRELIMINAR E ESTIMATIVO DA CAPACIDADE/ OFERTA ANUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.

REDES/SISTEMAS	FORMAÇÃO OFERTADA/NIVEL	UNIDADES (MIL)	MATRÍCULA (MILHÕES)	RECURSOS
a) Universidades públicas e privadas.	GRA.PG,EXT, EJA/S,EP/TL	1,1	2,4	R\$ 22,6 bilhões
b) Ensino Médio/técnico e supletivo, público (federal, estadual e municipal) e privado.	EB/M, EJA/S, EP/B, EP/T	18,6	10,8	R\$ 7,2 bilhões
c) Sistema S (exceto Sebrae e SESCOOP).	EJA/EP/B – EP/T, EP/TL	2,7	5,4	R\$ 4,2 bilhões
d) Empresas e/ou entidades empresarias.	EJA/S, EP/B, EP/T, EP/TL	2	2,2	R\$ 176 milhões
e) Escolas/centros de sindicatos de trabalhadores.	EJA/S, EP/B	0,5	1,6	R\$ 96 milhões
f) Entidades comunitárias, laicas ou religiosas, sem fins lucrativos (ONGs).	EJA/S, EP/B	3	3	R\$ 120 milhões
g) Ensino Profissional Livre (privado).	EJA/S, EP/B	5	5	R\$ 400 milhões
TOTAL = REP		33,4	30,4	R\$ 34,8 bilhões
Notas – abreviaturas: EB/M – Educação Básica – nível Médio; EJA – Educação de Jovens e Adultos – Supletivo (Fundamental e Médio); EP/B – Educação Profissional de nível Básico; EP/T – Educação Profissional de nível Técnico; EP/TL – Educação Profissional – nível Tecnológico; EXT – Extensão; GRA – Graduação em nível Superior; PG – Pós-Graduação em nível Superior.				

Fonte: MTE, 2000.

O quadro mostra algumas das instituições envolvidas na aplicação do PLANFOR, seus níveis de atuação, números referentes às unidades institucionais, conforme as categorias de sistemas, números referentes a matrículas, assim como a estimativa de gastos com a implantação do plano. Identificamos, também, que o setor privado compreende diferentes tipos de entidades como: o Sistema S, as entidades de ensino profissional livre, as organizações da sociedade civil como sindicatos de trabalhadores, de empresários, ONGs, associações comunitárias leigas ou confessionais.

O setor público é composto da rede de escolas técnicas mantidas pelas três esferas jurídicas administrativas: federal, estadual e municipal o que, em termos de dimensão, fica aquém da rede particular envolvida com a formação profissional proposta pelo Plano.

Em síntese, analisamos que a política pública para a EP – conduzida no governo Fernando Henrique Cardoso, mediante a implantação da Reforma da Educação Profissional, sob o argumento da necessidade de expansão, flexibilização e diversificação da oferta educacional – colaborou com a promoção de modalidades de educação não formal com diversificadas alternativas para Educação Básica.

Por isso, o desenvolvimento da segmentação social dos sistemas educativos nacionais, a oferta de Ensino Técnico e Tecnológico, em separado e alternativos ao Ensino Regular de nível Médio e ao Ensino Superior, causa o estabelecimento de uma situação de equívoco na qual a instituição pública reduz sua oferta de educação regular e incrementa sua ação em atividades extraordinárias, pagas, como estratégia de auto-sustentação financeira.

Além disso, a EP, neste período, constitui-se em uma estratégia de utilização de recursos públicos, para a desestruturação, desescolarização e a comercialização da instituição pública, assim como a promoção e o aumento do mercado privado de Educação Profissional.

1.4. PERFIL DE PROFESSOR INDICADO PELA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Aos professores fica atribuído, nesse processo, segundo o Parecer CNE nº. 16/99¹⁹, o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas de forma articulada onde não haja dissociação entre a teoria, a prática e o ensino devem sempre contextualizar as competências profissionais obtidas com as aulas, visando por meio da contínua relação, levar significado à ação profissional. “Daí é que a prática se configura não como situações ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado” (ibidem).

Logo, o professor, segundo o Parecer, deve estar inserido no processo de ensino desde a elaboração e planejamento dos cursos, para ser orientado sobre as diretrizes curriculares para a Educação Profissional, seus quadros anexos e com a Resolução CNE/ CEB

19. O Parecer CNE Nº 16 de 1999 - Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

nº. 04/99. Observamos o caráter pragmático, instrumentalista e produtivista da Reforma com seu ideário de competências e habilidades de estar inserida numa perspectiva educativa mercadológica que seria aquela educação como instrumento para fortalecer a capacidade competitiva do País.

Em relação à capacitação do professor para a Educação Profissional em todos os níveis, inclusive o Básico, onde atuou o PLANFOR, é necessário preparar o professor para o exercício de sua ação pedagógica, pois não se pode falar em desenvolvimento de competências em busca da polivalência e da identidade profissional, sem que se pense no preparo adequado do mediador que, neste caso, é o professor.

Necessariamente, o professor desta modalidade de ensino deve ter experiência profissional; e seu preparo para o exercício do magistério poderá ser em serviço, mediante a oferta de cursos de Licenciaturas ou de Programas Especiais. Somente em caráter extremamente especial, o professor, não habilitado, será autorizado a lecionar, desde que a instituição contratante proporcione adequada formação em serviço para o exercício do magistério nesta modalidade de ensino, entendendo-se que, nessa perspectiva, em Educação Profissional, tanto de nível Básico como de nível Técnico: “Quem ensina deve saber fazer, quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar” (BRASIL/ PARECER CNE/ CNB nº. 16 1999: 104). Segundo o Parecer, a ação de formação continuada destes professores deveria ser considerada,

[...] não apenas com relação às competências mais diretamente voltadas para o ensino de uma profissão. Outros conhecimentos e atributos são necessários, tais como: conhecimento das filosofias e políticas da educação profissional; conhecimento aplicação de diferentes formas de desenvolvimento da aprendizagem, numa perspectiva de autonomia, criatividade, consciência crítica e ética; flexibilidade com relação às mudanças, com a incorporação de inovações no campo do saber já conhecido; iniciativa para buscar auto-desenvolvimento, tendo em vista o aprimoramento do trabalho [...] capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares (Idem; ibidem : 106).

Não obstante a abertura para que pudessem ser resolvidas em partes, alguns dos problemas, quanto à formação de professores para a Educação Profissional não houve interesse, por parte das faculdades públicas e mesmo da maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica, em abrir programas de licenciatura específicos para a formação de formadores. A situação dos instrutores, que seriam os profissionais da EP, originários do Ensino Técnico, ficou sem nenhuma alternativa, uma vez que, a citada resolução trata de profissionais graduados e não houve, por parte do Ministério da Educação, a intenção clara de solução para essa situação.

Araújo (1999) observa que o Parecer não esclarece quanto o papel político desta modalidade de ensino, pois busca apenas ajustar a educação às existências dos setores produtivos, além de apontar, na Legislação da Educação Profissional, que a solução de todas as dificuldades apresentadas ao desenvolvimento desta modalidade de educação, perpassa na necessidade de modificações de seu caráter eminentemente pedagógico. Segundo o autor,

[...] considera-se mesmo, evidenciando “o entusiasmo pela educação” que a educação possui força suficiente para promover a redução das desigualdades sociais. Recorre-se a Pistrak para reafirmar a impossibilidade de as escolas corrigirem as injustiças do regime social por “meios intelectuais”. Para este autor, a obra cultural da escola não pode ser efetivada sem que esteja ligada ao trabalho geral de transformação social (Araújo, Op. Cit.:5).

O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência, exigidos pela sua própria função social.

Nesse campo, a Resolução CNE n.º 2, de 7 de julho de 1997, vem dar a sustentação para a organização de programas especiais de formação pedagógica, com a finalidade de suprir a falta, nas escolas, de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial, cabendo à Instituição proponente encarregar-se de verificar a compatibilidade entre a formação anterior do candidato e a(s) disciplina(s) para a(s) qual(is) pretenda habilitar-se. A citada Resolução estabelece a estruturação curricular destes programas deverá ser organizada de forma a articular três núcleos fundamentais:

a) um núcleo contextual, visando dotar os professores da compreensão de todas as relações que envolvem o processo de trabalho da escola, das questões mais técnicas da relação ensino-aprendizagem às macro e microrrelações contextuais da escola, seja internamente, seja com a sociedade em que está inserida mais diretamente.

b) um segundo, mas fundamental, denominado núcleo estrutural, deve proporcionar as condições estruturais para o desenvolvimento do trabalho professor através do conhecimento e aplicação das inúmeras possibilidades de abordagens curriculares, da integração disciplinar e dos princípios, das práticas e dos instrumentos de avaliação, tendo em vista sua adequação ao processo ensino-aprendizagem.

c) finalmente propõe um núcleo integrador, no qual, como o próprio nome sugere, o professor poderá adquirir as competências para a proposição e desenvolvimento de ações específicas e integradas visando à solução dos problemas enfrentados quotidianamente, especialmente daqueles que dizem respeito aos problemas concretos vividos pelos alunos (Op. Cit. 1997: 1).

Determina ainda a Resolução CNE 02/97 que a carga horária mínima a ser desenvolvida nestes programas seja de, pelo menos, 540 horas, com um mínimo de 300 horas de parte prática, ficando aberta à possibilidade para que a formação prática seja realizada em trabalho, quando o professor/ estudante já estiver envolvido em atividade de docência, desde que a sua prática esteja integrada ao plano curricular do programa e possa ser supervisionada pela instituição que o ministre.

Entretanto, como Salm (1999) salienta, a educação no discurso oficial é condição necessária para a obtenção de ganhos salariais, mas não se constitui como o aspecto suficiente para tal, no que se refere à formação inicial sólida do professor, no sentido de oportunizar formação que os levem a uma perspectiva crítica, reflexiva e política acerca do contexto no qual se insere a Educação Profissional.

Segundo Palominos (1997), a concepção deste modelo parte do princípio de que os professores precisam ser capazes de "esculpir" seu próprio modo de atuação, tomando por base, sem dúvida, conceitos e teorias discutidos e utilizados em todo o mundo, mas devidamente adequados à realidade do país.

Muitos profissionais já atuam em áreas de ensino e desenvolvem outras atividades paralelas e, desse modo, convivem em um ambiente de trabalho, cujo cotidiano evidencia a relação "ensino/aprendizagem". Por isso, eles detêm condições práticas para o desenvolvimento das oportunidades para enriquecer o currículo proposto pela EP.

A partir dessa ótica é indicada uma lista de competências necessárias para o exercício do magistério da EP, conforme apresentamos no quadro a seguir. Porém não existem indicações nem caminhos para melhoria das condições salariais, por meio da implantação de um plano de carreira como propostas concretas e legitimadas para a efetiva formação em serviço dos professores, como também a alocação de verbas para este fim o que, sem dúvida, condicionaria a boa qualidade do trabalho do professor, estimulando-o a capacitação, pois é por meio de um processo inicial e continuado de formação de professores que surgirão as respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico.

Para melhor esclarecimento e entendimento sobre este assunto, no quadro a seguir, apresentamos as novas solicitações de competências didáticas e metodologias aos professores da Educação Profissional.

QUADRO IV - COMPETÊNCIAS REQUERIDAS AO PROFESSOR COM O PROCESSO DE REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS ANOS 1990.

COMPETÊNCIAS
Identificadas com a mediação da aprendizagem
1 - Gerenciar a progressão das aprendizagens dos alunos, concebendo e administrando situações-problema ajustadas no nível e às possibilidades dos alunos e à natureza da formação profissional, para correlacionar as atividades com as teorias que lhes dão suporte.
2 - Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas, considerando a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos.
3 - Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, suscitando o desejo de aprender e favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
4 - Conceber, organizar e gerenciar programas de ensino e situações de aprendizagem, considerando o perfil profissional a ser formado.
5 - Conduzir o processo de ensino em sinergia e integração com os demais professores do curso, de modo a garantir o desenvolvimento, pelos alunos, do conjunto de competências requerido para o exercício profissional futuro.
6 - Fazer aprender a partir de problemas, de desafios e de incertezas na área da formação profissional objeto do curso, com o objetivo de desenvolver, nos alunos, competências de enfrentamento da realidade no campo profissional, levá-los a dominar os conhecimentos que a profissão requer e a construir novos conhecimentos.
7 - Situar continuamente o componente curricular sob sua responsabilidade no contexto do amplo projeto de formação do aluno, integrando-o com visão de totalidade/parte/totalidade.
8 - Avaliar a aprendizagem dos alunos segundo uma perspectiva diagnóstica, formativa, contínua e participativa.
9 - Administrar a diversidade existente entre os alunos e fornecer apoio integrado aos portadores de grandes dificuldades.
10 - Utilizar novas tecnologias de informação e comunicação para fazer aprender.
<i>Ligadas às disciplinas ensinadas</i>
11 - Dominar os conteúdos disciplinares da área de sua escolha e as respectivas didáticas e metodologias com vista a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e ensino.
12 - Correlacionar o perfil profissional objeto do curso com o componente curricular sob sua responsabilidade.
13 - Integrar os saberes eruditos da formação específica a saberes ensináveis na disciplina, a partir de vivências e saberes já presentes nos alunos, planejados de modo contextualizado e interdisciplinar às necessidades da vida profissional do futuro trabalhador.
14 - Investigar a realidade para novas descobertas e construções, conduzindo os alunos à investigação e à inventividade no campo profissional e social.
<i>Exigidas em relação à sociedade, aos processos produtivos e ao mercado de trabalho</i>
1 - Situar-se dentro dos sistemas educativo, produtivo e social, analisá-los criticamente e contribuir para seu aprimoramento continuamente.
2 - Perceber as mudanças tecnológicas, sociais, políticas e econômicas que impactam na área de formação do curso técnico, realizar sua avaliação crítica com os colegas e os alunos e promover os devidos ajustes na programação da(s) disciplina(s), atualizando-a(s) sempre que necessário.
3 – Saber fazer o que ensina.
4 - Identificar as demandas requeridas pela sociedade contemporânea aos profissionais técnicos quanto a conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e conduzir os programas de ensino para seu atendimento.

5 - Conhecer e ter visão crítica dos processos de produção integrantes da profissão objeto da formação do curso técnico.
6 - Conduzir os educandos para aprender a ser pessoas e profissionais íntegros, referenciados eticamente, que saibam dar, receber e devolver solidariamente.
7 - Elaborar projetos em equipe, conduzir grupos de trabalho democraticamente, administrar crises e conflitos, referenciando-se em valores éticos, lutando contra toda discriminação social.
Relacionadas com o papel social da escola de educação profissional inserida numa sociedade democrática
1 - Participar ativamente na formulação e execução do projeto político pedagógico do estabelecimento educacional onde atua, com consciência do significado de preparar pessoas para o trabalho, com visão do processo educacional, refletindo sobre as particularidades do estudante que se forma para exercer uma profissão.
2 - Perceber a realidade de cada aluno, relacioná-la com a realidade da educação e da área de formação do curso técnico e com a realidade mais ampla do contexto regional, nacional e mundial.
3 - Compreender a formação do trabalhador sob uma ótica de integralidade - unindo a técnica à ciência, o saber fazer ao saber por que, a preocupação com resultados à preocupação com o social.
4 - Exercer liderança pedagógica e profissional, articulando-se nos movimentos socioculturais da comunidade em geral, assim como especificamente em sua categoria profissional.
<i>Inerentes à pessoa do professor</i>
1 - Gerenciar seu processo pessoal de formação continuada ao longo de sua carreira profissional, negociando também projetos de formação comum com colegas.
2 - Saber explicar e fundamentar as próprias práticas.
3 - Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
4 - Buscar, como atitude permanente, novas estratégias, questionando crítica e reflexivamente sua própria ação e conduta do professor.
5 - Experimentar técnicas e métodos diferentes, ousar inovar.

Fonte: quadro elaborado conforme os estudos de Cleonise Rehenn (2002).

As competências apresentadas no quadro são provenientes da formação proposta pelo novo formato de ensino, solicitado nos documentos oficiais da Reforma da Educação Profissional aos professores da EP.

Em defesa do novo modelo da EP, Rehenn (2003) apresenta cinco categorias de competências que estruturam o perfil das capacidades pedagógicas, propostas ao professor para evidenciar e ‘medir’ a aprendizagem, que são: gerenciar sua progressão; construir e planejar dispositivos didáticos; praticar a interdisciplinaridade; ter capacidade de relacionar ao processo produtivo e mercado de trabalho as transformações tecnológicas; e aprofundar os conhecimentos teóricos.

Segundo Martins (1998), essa prática pedagógica é decorrente da relação social básica do sistema capitalista naquele momento reformista. Essa relação básica tem como elemento central o uso de tempos de trabalho; pois uma classe controla a outra mediante a forma como se gere este tempo de trabalho. A forma dessa relação social materializa-se em técnicas, processos e tecnologias. Dentre eles, estão os procedimentos didáticos que são

utilizados por intermédio de uma relação pedagógica, cujas palavras de ordem são: racionalização, eficiência, eficácia, tecnologia educacional, entre outras.

A autora ressalta que as novas relações sociais vão se materializando em novas tecnologias, em novas formas de organização do processo de trabalho, e passam a ser discutidas também pela didática, justificando a prática que estava ocorrendo naquele momento reformista. Nessas relações sociais hierarquizadas, concorrências, individualistas, os gestores fazem parte da classe que coordena e determina o processo de trabalho, existindo os que programam e os que executam as diretrizes direcionadas nos diversos documentos oficiais.

Compreendemos que a intenção do governo no processo de reforma era o de atribuir o papel determinante da formação pretendida ao professor, que passaria a ser o articulador, o conselheiro, o promotor de autonomia, o mediador, o construtor de competências. Essa concepção de ensino no discurso do governo visava distanciar-se do modelo de professor transmissor de conhecimentos desarticulados do cotidiano do aluno, privilegiando meramente a aula e a memorização em detrimento da significação dos conhecimentos.

Então, a partir dessa nova concepção, o professor deve promover a aprendizagem, numa perspectiva de autonomia, criatividade, consciência crítica e ética; flexibilidade com relação às mudanças, com a incorporação de inovações no campo de saber já conhecido; iniciativa para buscar o auto-desenvolvimento, tendo em vista o aprimoramento do trabalho; ousadia para questionar e propor ações; capacidade de monitorar desempenhos e buscar resultados; capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares.

Sendo que esse novo perfil e atributo lançado ao professor, surgia apenas nos discursos e textos oficiais sem que houvesse iniciativas de formação, capacitação dos professores deste ensino, para início de uma proposta real de mudança metodológica na Educação profissional. Martins (1998) faz a seguinte compreensão sobre este cenário de novos atributos ao professor:

[...] Uma conseqüência, talvez a mais decisiva, é que a educação passa a ser programa de governo e perde então a característica que até então, possuía, de iniciativa e criatividade individual. O educador passa a ser um dos elementos do sistema e não mais aquele que lidera uma idéia perseguida de forma isolada. Este posicionamento exige do educador uma enorme capacidade de adaptação para abandonar seu personalismo e se integrar no sistema, de forma a ser um fator produtivo dentro dele, em direção a objetivos que não são seus, mas que ele reconhece serem os mais apropriados do ponto de vista da coletividade á qual pertence (Martins, 1998: 32).

A capacitação dos professores para o desenvolvimento desta nova Educação Profissional ficou sob a responsabilidade unicamente das escolas, no caso do CEFET/PA foi atribuído a Coordenação Técnico-Pedagógica que orientasse os coordenadores e os professores na construção dos novos currículos dos cursos técnicos de acordo com as exigências legais, assim como a capacitação dos professores. Embora esta Coordenação não tenha tido nenhum tipo de capacitação relacionada ao novo modelo desenhado pela reforma.

Para a elaboração dos projetos dos cursos no CEFET/PA, foram adotados os seguintes procedimentos:

- a) formação de grupos de estudos referentes ao amparo legal da reforma e suas diretrizes;
- b) formatação dos cursos pelos professores das diversas áreas técnicas tomando por base o Parecer nº. 16/1999 e Resolução nº. 04/1999;
- c) capacitação dos professores para a prática da pedagogia de projetos de acordo com as diretrizes da reforma.

Ressaltamos que este processo no CEFET/PA foi “aligeirado”, sem o devido amadurecimento e conscientização da lógica que emanava o processo de reforma, haja vista que este momento como já mencionado, foi imposto pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Ensino Médio e Técnico – SEMTEC para a Rede Federal de Ensino, condicionando ao aumento ou diminuição de recursos para essas Instituições.

As indicações dadas pela SEMTEC informavam que os CEFETS deveriam propor atividades de capacitação continuada, apropriadas aos seus projetos pedagógicos, definindo estratégias de estímulo e cooperação para esse desenvolvimento, além da própria formação inicial desses professores, conforme foi dito nas diretrizes da reforma.

Um exercício profissional competente implica em um efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de modo original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados, que demonstre senso de responsabilidade, espírito crítico, auto-estima compatível, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de autogerenciamento com autonomia e disposição empreendedora, honestidade e integridade ética (BRASIL, 1999: 46).

Foi bastante questionada pelos coordenadores e professores do CEFET/PA, a falta de uma proposta de formação pedagógica e preparação dos professores para atenderem as solicitações feitas à docência da área técnica, relacionadas ao comprometimento na

preparação de profissionais que teriam que aprender a aprender e a gerar autonomamente um conhecimento atualizado, inovador, criativo e operativo, antenados e incorporados as mais recentes contribuições científicas e tecnológicas das diferentes áreas do saber.

Na perspectiva da reforma, o conhecimento deveria ser moldado de acordo com a realidade, adaptando-o a uma estrutura conceptual previamente definida para que não provocasse contradições. Sobre isso amparamo-nos em Ramos (2002), para quem, a aprendizagem significativa não se processa pela primazia da ação, visto que, o pensamento trabalha com conceitos, a fim de compreender a essência dos fenômenos e ultrapassar o senso comum, e não age de forma mecânica. Isso impõe novos desafios ao professor da Educação Profissional, pois rompe com os limites da formação fragmentada, reconstruindo as relações dos conhecimentos das áreas específicas e aos de outras áreas correlatas.

Essa perspectiva tem o trabalho como princípio educativo, configurando uma unidade entre epistemologia e metodologia. Os processos produtivos não são vistos exclusivamente por seu potencial econômico ou pelo conteúdo científico-tecnológico e operatório, mas como momentos históricos e como relações políticas e sociais concretas (Ramos, 2002: 419).

Percebemos que a Educação Profissional ofertada pelas instituições federais no processo de reforma foi desarticulada, modificando essencialmente o seu caráter de formação tecnológica, que mesmo não desenvolvida em sua totalidade, foi reflexiva e crítica, na busca de aliar a formação para o trabalho e a formação para a cidadania.

Isso descola o seu ensino para outro referencial, centrado nas competências e habilidades que atendem às expectativas do mercado de trabalho e à formação de um profissional cada vez mais alienado, em relação à sua visão de mundo, de homem e de trabalho na oferta de cursos pontuais sem opção de continuidade, visto que, as tecnologias, assim, aparecem nos manuais didáticos, expressando essa nova relação que tem o indivíduo como elemento básico no interior do sistema e que acirra as relações competitivas, individualistas e concorrências.

Santos (1992) enfatiza que a questão escolar não se resume num aperfeiçoamento metodológico ou tecnológico dos trabalhadores do ensino para se obter uma melhor distribuição do saber sistematizado, e sim na organização das relações sociais vigentes no seu interior. Logo, a compreensão da realidade social decorre não da assimilação resultante da transmissão de importantes e bons conteúdos, e sim da prática transformadora sobre essa realidade social.

Em síntese observa-se que a essência da Reforma da Educação Profissional baseou-se na perspectiva pragmática, moldando os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a serem desenvolvidos nesta formação, a utilidade e ao desenvolvimento de capacidades requeridas pelo mercado de trabalho. Revelada de forma enfática pela indicação do desenvolvimento de competências específicas o que se caracterizou como marca da educação profissional defendida.

O autoritarismo foi a marca registrada da referida reforma e no CEFET/PA não foi diferente, em todo processo da implantação. As mudanças foram impostas sem, no entanto, serem dadas as devidas condições para sua execução principalmente no que se refere a formação dos professores. Observamos que houve uma contradição: ao invés da renovação, da atualização, da modernização do ensino para formar o profissional do presente e do futuro “antecipado com a revolução tecnológica”, conforme previam os documentos da reforma, o que houve foi um retrocesso, uma diminuição, uma racionalização, uma degradação dos ambientes de aprendizagem e, como consequência, a queda na qualidade do ensino na instituição.

1.5. O PERFIL DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DESEJÁVEL NA APLICAÇÃO DOS CURSOS OFERTADOS PELO PLANFOR

Para o PLANFOR, a formação do professor coloca-se na perspectiva mais ampla das relações educação/ sociedade. Nesse eixo, posiciona-se a instituição escolar como instância escolhida pela sociedade para oferecer, de forma consistente e permanente, o que a lei denomina de educação escolar (LDB / 1996, art. 1º, §1º e 2º).

Essa educação, intencional e sistematizada, encontra, no professor, o ator privilegiado das ações coordenadas em sala de aula, que proporciona aos alunos diversos conhecimentos por meio de conteúdos curriculares, favorecendo o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, assim como o seu pensamento crítico e acesso ao trabalho.

Um destaque no discurso do governo, assim como, nas normalizações do PLANFOR referia-se a possibilidade do professor realizar permanente articulação curricular, com finalidade de assegurar a convivência fecunda de disciplinas de educação geral e de disciplinas profissionalizantes, na moldura de uma permanente articulação curricular e

compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Observa-se sobre isso, que não passaram de discursos, pois não houve iniciativas para direcionar por meio de formação as práticas pedagógicas dos professores desta modalidade de ensino.

De forma semelhante, com a concepção da reforma do MEC, encontram no professor, o apoio e a assistência indispensáveis para que o aluno realize a permanente contextualização dos conteúdos das áreas específicas, básicas e de gestão.

Nesse contexto, a articulação entre a Educação Básica e a Técnica se opera a partir da adequada "gestão" da sala de aula a cargo do professor, cuja "formação" deverá considerar a especificidade do alunado. Nesse sentido, cada programação formativa, seja em nível de formação inicial, seja em nível de formação continuada, deve estar aberta às múltiplas possibilidades do trabalho docente, que se incumbiria em desenvolver no educando a capacidade de abstração necessária à aprendizagem contínua dos princípios, atitudes, comportamentos, normas, conceitos, símbolos e relações, para sua integração, permanência e evolução no mercado de trabalho.

Nessa ótica, os procedimentos didáticos passam a ser denominados estratégias de ação, tendo como elemento central o controle do tempo, com vistas à eficiência e a produtividade na distribuição dos conteúdos programáticos, considerados fundamentais para o alcance do objetivo político da sociedade. Essa nova forma de organização do ensino é determinante na concepção do PLANFOR, no sentido delinear novas formas de qualificação profissional.

Em relação à formação do professor, Gómez (1992) nos indica que esta se faz por meio de treinamentos nos quais são transmitidos os instrumentos técnicos necessários à aplicação do conhecimento científico, fundado na qualidade dos produtos, na eficiência e na eficácia, referindo-se unicamente a perspectiva técnica da formação do professor. Entretanto, faz-se necessário preparar o professor, consumidor dos programas definidos pelas "comissões especializadas", para executar, com presteza, as propostas dos cursos no tempo pré-estabelecido. As habilidades do professor eficiente passam a ser definidas e programadas em treinamentos específicos e estanques.

Nessa lógica é indicado por meio das diretrizes estipuladas ao Plano que, as Propostas Pedagógicas dos Cursos buscassem desenvolver competências referentes ao domínio dos quatro pilares que fundamentam a educação tanto na reforma da educação ditada pelo MEC quanto nas diretrizes estipuladas pelo MTE para o PLANFOR:

- Aprender a Conhecer – desenvolvimento de competência para construir conhecimento, exercitar pensamentos, atenção, percepção; para contextualizar informações e para saber se comunicar;
- Aprender a Fazer – pôr em prática os conhecimentos significativos aos trabalhos futuros, enfatizar a educação profissional, descobrindo o valor construtivo do trabalho, sua importância, transformando o progresso do conhecimento em novos empreendimentos e em novos empregos;
- Aprender a Ser – a educação deve preparar o aluno de forma intelectual e moral, para que ele saiba agir em diferentes condições e situações, por si mesmo; e
- Aprender a Conviver – é saber conviver com os outros, respeitar as diferenças, conviver com a diversidade, aprender a viver junto para desenvolver projetos solidários e cooperativos, em busca de objetivos comuns, por meio de solidariedade e compreensão.

Conforme as diretrizes do PLANFOR, a habilidade mais exigida para o atual profissional da educação, refere-se à sua disposição de resolver problemas, enfrentar riscos e desafios; ressaltando que as mudanças no mundo do trabalho exigem uma nova relação entre o homem e o conhecimento, que não se esgota em procedimentos lineares e técnicos, aprendidos pela memorização, mas passa necessariamente por um processo de educação: inicial e continuada.

Essas diretrizes também apontam a necessidade do professor ser capaz de articular os conhecimentos teóricos e práticos, de forma que os conteúdos estudados estejam atrelados à realidade que os alunos irão enfrentar na vida pessoal e na vida profissional, colaborando com os alunos na edificação do conhecimento teórico, com habilidade de extrair e refletir sobre os conhecimentos de sua prática e para sua prática.

Desse modo, concluímos que o modelo de professor, desenhado pela reforma do MEC, possui similaridades com o modelo necessário ao PLANFOR, já que ambos vêem no professor um profissional que tem de assumir competências em diversos domínios. A idéia posta é que não basta ter conhecimentos na sua área disciplinar, dominar algumas técnicas para transmitir a uma classe e ter um bom relacionamento com os alunos.

É necessário que o professor tenha conhecimentos na sua área de especialidade e conhecimentos e competências de índole educacional. Ele precisa ser capaz de conceber projetos técnicos e científicos; ter didática ao ensinar e saber utilizar materiais de ensino; identificar e diagnosticar problemas — tanto problemas de aprendizagem de alunos e grupos

quanto problemas organizacionais e de inserção da escola na comunidade; combinar os conhecimentos científicos e acadêmicos de base na sua especialidade com conhecimentos de ordem educacional; ser interdisciplinar.

Requer também o desenvolvimento da capacidade de análise e de concepção, realização e avaliação de soluções de ordem prática. O professor é chamado a desenvolver uma atividade específica, onde há um tempo para planejar e refletir, mas também há um tempo em que é preciso agir e tomar decisões sobre os acontecimentos, muitas vezes, com conseqüências irreversíveis.

Os professores da Educação Profissional, para exercerem tais indicações, necessitam ter conhecimentos pedagógicos essenciais para a profissão – pois, sem uma formação adequada para lecionar as disciplinas ou saberes de que estão incumbidos; sem um conjunto básico de conhecimentos e capacidades profissionais orientados para a sua prática pedagógica – não poderão assumir este papel com competência e qualidade. Nesse momento, cabe ressaltar que não estamos negando a importância da formação técnica específica das profissões, e sim, que consideramos e valorizamos a formação didática, que apóia o ensino de saberes específicos.

Retomamos a Martins (1998), para enfatizar que as questões escolares relacionadas à eficiente distribuição do saber sistematizado, não se resumem, num aperfeiçoamento metodológico ou tecnológico dos professores e sim numa proposta concreta de políticas educacionais relacionadas à formação do professor da Educação Profissional; esta vista como uma formação concebida num processo permanente, integrada ao dia-a-dia dos professores e das escolas. A autora, sublinha a importância da noção de participação, indicando que os professores têm de ser protagonistas ativos na concepção, realização e avaliação da formação.

Em sínteses percebe-se que as instituições de ensino profissionalizantes foram consideradas estáticas pela forma como estavam organizadas. E que na visão do Governo, carecia de mudanças estruturais para elas acompanharem o avanço tecnológico e assim possibilitarem a formação de um novo tipo de trabalhador que respondesse às necessidades dessa nova realidade. Como os avanços tecnológicos têm sido de uma intensidade e rapidez cada vez mais crescentes, palavras como flexibilidade, rapidez, eficiência, velocidade da informação era comum principalmente quando era tratado assuntos

referentes a Educação Profissional, para atendimento desta demanda, foi imposto o ensino por competências e a organização do currículo modular, como orientadores da prática pedagógica, esta modularização então passou a ser o retrato mais fiel da flexibilidade no ensino técnico profissional.

Essas mudanças no desenvolvimento da Educação Profissional foram atribuídas quase que com exclusividade a condução das práticas pedagógicas dos professores e o que de fato, este sozinho tendo em vista o tipo de formação inicial que recebeu, não teria condições de reformular todo um processo pedagógico. Que segundo Ramos (2001) foi um requerimento muito complexo posto aos docentes. Já que,

O desafio pedagógico passa a ser, então, a construção de modos de formação que permitam a construção do novo profissionalismo, implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular dos esquemas cognitivos e sócio-afetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações de trabalho ou de não-trabalho (Ramos, 2001: 33).

Avaliamos que a reforma da educação profissional da década de 90 foi danosa ao ensino profissional brasileiro, que carregava a marca da qualidade e da excelência em meio a uma educação pública deficitária. A mesma veio de fato renovar a dualidade educacional tão criticada pelos que defendem uma educação profissional de qualidade.

CAPÍTULO II: O PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR – PLANFOR

Este capítulo divide-se em quatro seções. A primeira apresenta o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR, a partir dos guias de implantação, apresentando sua origem, seu objetivo e a sua intenção de democratizar a Educação Profissional.

Na segunda seção, expomos a proposta do PLANFOR para a qualificação Profissional como um programa de massa que visava alcançar a meta de atendimento anual de 20% da População Economicamente Ativa (PEA), mediante a aplicação de cursos de qualificação profissional para cerca de 15 milhões de trabalhadores ao ano, sempre buscando estar em sintonia com o mercado de trabalho.

Na terceira seção, apontamos os mecanismos para a operacionalização e a estratégia de implementação do PLANFOR; o envolvimento de diversos atores sociais em diversos níveis decisórios da ação, assim como as diretrizes estabelecidas pelo plano para a formatação e aplicação dos diversos cursos, suas metodologias e a forma de planejamento, com o propósito de estabelecer uma nova forma de qualificação profissional.

Na quarta seção, resgatamos a trajetória da formação do professor do ensino técnico no Brasil, apresentando um breve relato histórico das políticas destinadas a este ensino, assim como o perfil e propósito da formação anterior, na tentativa de fazer a analogia com o que previa os documentos oficiais e a legislação do governo FHC e os propósitos do PLANFOR, em relação às mudanças do perfil de formação profissional e as suas indicações sobre a “nova EP”.

Por fim, conceituamos a inovação educacional, com o intuito de identificar a idéia de inovação pedagógica proposta pela reforma da EP, a fim de compreendermos os desafios propostos aos professores da Educação Profissional pelo PLANFOR, no que diz respeito às práticas pedagógicas inovadoras.

2. 1. A ORIGEM DO PLANFOR

O PLANFOR foi criado em 1995 e implementado a partir de 1996, nos termos da Resolução 126/96 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT). Foi proposto não como simples programa de treinamento em massa, e sim “como estratégia de inclusão da Educação Profissional na pauta da Política Pública de Trabalho e Renda” (BRASIL, 2000: 5). Desenvolvido pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), do Ministério do Trabalho, que articula e coordena ações das políticas públicas de educação profissional e de emprego do governo federal.

Foi financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), que patrocina muitas ações destinadas a gerar linhas de trabalho e renda, além de proporcionar a melhora das condições de acesso, permanência no mercado de trabalho e proteger as pessoas

desempregadas por meio dos seguintes programas: seguro-desemprego, intermediação de mão de obra, pagamento de abonos salariais, investimentos produtivos, crédito popular, informações sobre o mercado de trabalho e qualificação profissional (esta por meio do PLANFOR).

O PLANFOR objetivava garantir a oferta de educação profissional permanente, a fim de contribuir para a redução do desemprego e subemprego da População Economicamente Ativa (PEA), dispondo-se à efetivação da redução das desigualdades sociais, elevando a produtividade e competitividade do setor produtivo.

Na pretensão de alcançar este objetivo, o PLANFOR foi gerido no formato descentralizado, mediante parcerias, envolvendo, em nível federal: o Conselho Deliberativo do FAT (CODEFAT), o Ministério do Trabalho e Emprego, as Secretarias de Políticas Públicas de Emprego e o Departamento de Qualificação Profissional; em nível estadual: os Conselhos Estaduais de Trabalho (CETs) e Secretarias de Trabalho ou equivalentes; em nível municipal: as Comissões Municipais de Emprego (CMEs) ou equivalentes.

QUADRO V - PLANFOR - GRUPOS PRIORITÁRIOS PARA ATUAÇÃO.

GRUPOS	COMPOSIÇÃO
1 – pessoas desocupadas.	Desempregadas com seguro desemprego. Desempregadas sem seguro desemprego. Cadastradas no SINE e Agências de Trabalho de sindicatos. Jovens buscando 1º trabalho.
2 – pessoas ocupadas, em risco de desocupação permanente ou conjuntural.	Empregados/as em setores que estão passando por modernização ou reestruturação, enxugando quadros e/ou exigindo novos perfis profissionais. Ex.: bancos, portos, indústrias, administração pública trabalhadores/as em atividades sujeitas à instabilidade por fatores como clima, restrição legal, ciclo econômico, no caso: pescadores/as em períodos de defeso; agricultores/as em atividades sujeitas a flagelos do clima (seca, geada, inundação) e as conjunturas do mercado internacional (crises financeiras medidas de protecionismo), trabalhadores/as domésticos/as
3 – empreendedores (que já tiveram ou queriam iniciar micro e pequenos negócios).	Beneficiários de crédito popular (PROGER, PRONAF). Beneficiários do Brasil Empreendedor. Agricultores/as familiares. Assentados/as rurais. Sócios ou proprietários de pequenos negócios urbanos.
4 – pessoas autônomas associadas, cooperadas, auto geridas.	Trabalhando por conta própria. Participantes de associações, cooperativas, grupos de produtores que assumem a gestão de empresas para garantir sua continuidade e os empregos.

Fonte: MTE/SPPE/DEQP - Guia do Planfor (2001: 11).

Embora tenha como foco central a PEA, como observamos no quadro V, o PLANFOR operava com grupos vulneráveis, destinando 80% dos recursos e 90% das vagas a

quatro categorias: pessoas desocupadas; pessoas em risco de desocupação permanente ou conjuntural; empreendedores urbanos e rurais e trabalhadores autônomos, cooperados ou auto-geridos.

Com o objetivo de sanar as dificuldades dessas pessoas, relacionadas ao acesso ao trabalho e às alternativas de qualificação profissional, por razões de pobreza, baixa escolaridade e outros fatores de discriminação e seletividade no mercado, o Planfor propôs que as ações de qualificação e requalificação profissional fossem definidas em consonância com eixos estratégicos de desenvolvimento do país, dos Estados e dos municípios e, ainda, levando em conta as potencialidades do mercado de trabalho regional ou local. Essas seriam condições necessárias para propiciar a permanência, inserção ou reinserção da PEA no mercado de trabalho, ampliando também sua oportunidade de geração de renda (Bulhões, 2004: 4).

De acordo com o documento da Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL, referente ao PLANFOR, segundo a Pobreza e os Mercados no Brasil, numa análise de iniciativas de políticas públicas (2003), a focalização desses grupos seria importante para orientação da melhor e mais eficiente integração entre os mecanismos do Fundo de Apoio ao Trabalhador – FAT, em especial da qualificação profissional, tendo como intermediação, o crédito popular e o seguro desemprego.

A literatura internacional mostra que a eficácia dos programas de formação e treinamentos profissionais de desempregados e excluídos é pífia. (Frienlander, 1997). As evidências disponíveis para o Brasil mostram que elevados investimentos feitos por meio do PLANFOR não tiveram qualquer efeito sobre os trabalhadores desempregados que atenderam aos cursos de formação e treinamento. (Fernandes, 2000).

Logo, não se deve esperar que, medidas como essas – normalmente consideradas como panacéia para inclusão de trabalhadores desempregados e menos qualificada – aumentem a probabilidade dos trabalhadores conseguirem emprego, pois, quanto mais sofisticada a economia, mais tributos produtivos se requerem do trabalhador.

Num país em que a proporção de analfabetos é demasiadamente grande, é difícil acreditar que cursos de treinamento profissional de curta duração sejam suficientes para capacitar e incluir, em especial nos grandes centros, os milhões de trabalhadores que estejam à margem do mercado de trabalho.

O PLANFOR transferiu, aos governos estaduais, a gestão da maior parte de suas ações de qualificação profissional, alocando, também, os recursos necessários, provenientes do FAT²⁰; ampliou a participação nas decisões além do âmbito governamental,

20 É um fundo público criado através da Lei nº. 7.998 de janeiro de 1990; é constituído com recursos provenientes das contribuições do Programa de Integração Social (PIS), do Programa de Formação do

sob diretrizes do Conselho Deliberativo do Fundo, o CODEFAT (composto, de forma paritária, por representantes nacionais de trabalhadores, empregadores e governo), orientando os governos estaduais a submeterem suas propostas de ações de qualificação à aprovação das comissões estaduais de emprego, também tripartites e paritárias (Bulhões, 2004).

Além disso, estabeleceu a diretriz de que os governos estaduais mobilizassem e orientassem parceiros locais, governamentais e não-governamentais, para a definição das ações e também para a sua execução.

A política de estabilização da economia e de integração à ordem econômico-financeira internacionais gerou um ajustamento recessivo com impactos negativos sobre o mercado de trabalho e o gasto social do governo. Nesse quadro restritivo, em que a descentralização tornou-se um recurso para a implementação de políticas sociais, o PLANFOR propôs atingir seus objetivos por meio de uma nova forma de atuação governamental, caracterizada pela descentralização e pelo estabelecimento de parcerias com a sociedade civil, de forma que seu papel seria o de articular e fomentar políticas gerais.

O PLANFOR, de acordo com as normas traçadas pelo Ministério do Trabalho/SEFOR, operou em convênio com as Secretarias estaduais e com as centrais sindicais, sendo que todo o processo de acompanhamento e avaliação era compartilhado com o Ministério da Educação.

No Brasil, até a década de 1990, o Ministério do Trabalho tinha papel secundário no que diz respeito aos empreendimentos privados e ao Ministério da Educação. O SENAI era o detentor de clara hegemonia no campo do Ensino Profissional, enquanto o Ministério da Educação empreendia reforço do ensino propriamente escolar no mesmo campo por meio dos CEFETs (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2001). Cunha (2000) informa que, enquanto o SENAI detinha a hegemonia da educação profissional inicial, as Escolas Técnicas, detinham a hegemonia da educação profissional de nível Técnico.

A Formação Profissional do Ministério do Trabalho decorreu, de um lado, das mudanças ocorridas na indústria. Estas implicaram na utilização de novos padrões de

Patrimônio do Servidor Público (PASEP) e de uma cota-parte da Contribuição Sindical. Este fundo é administrado por meio de um Conselho tripartite e paritário – o Conselho Deliberativo do FAT (CODEFAT) – integrado por representantes dos trabalhadores, dos empresários e do Governo Federal, em consonância com as prescrições da Convenção 88 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Esses recursos são utilizados para inúmeras finalidades, dentre elas para financiar ações integradas no pagamento do seguro-desemprego e do abono salarial, programas de qualificação profissional. Pelo menos 40% dos recursos do FAT são destinados, anualmente, ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para a criação de linhas de fomento ao desenvolvimento econômico e social do país. Comissões Estaduais e Municipais de emprego, também tripartites e paritárias, têm sido formadas em todo o país, com ação pública, de avaliar projetos de interesse local e de articular as ações para aplicação desses recursos (Evangelista; Fidalgo, 2000: 169).

organização do trabalho e da produção, que alteraram não apenas o conteúdo do trabalho e as qualificações requeridas, mas igualmente, a forma de utilização da força de trabalho.

As estratégias de gestão, desenvolvidas pelo PLANFOR, eram fundadas nas premissas da descentralização, participação, integração e parceria entre o Estado e a sociedade civil. Objetivava, em última instância, melhorar as condições de acesso e permanência do trabalhador no mercado de trabalho, em articulação com outras iniciativas governamentais, desenvolvendo, para tanto, ações de qualificação e requalificação profissional.

Nessa direção, ele se propôs, a ampliar, gradativamente, a oferta de Educação Profissional do país, mediante a mobilização e articulação da rede institucional existente, de forma a construir a capacidade e as competências necessárias para atingir tal meta. Contudo, foi somente na década de 1970, constituiu-se um Sistema Público de Emprego, mediante a criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), caracterizado como uma importante inovação no campo do financiamento das políticas de proteção ao trabalhador informa Azeredo (1998).

A criação desse fundo não só possibilitou a consolidação do Seguro-desemprego como permitiu a ampliação e o custeio de outros programas, dentre os quais, o PLANFOR que possuía como meta qualificar/requalificar, anualmente, em torno de 20% da PEA, maior de 14 anos (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2001), visto que, apresenta a formação profissional, não somente como requisito necessário para alçar as empresas e o próprio país ao patamar da competitividade, e sim como estratégia capaz de minimizar os efeitos das mudanças sobre o trabalho e a estrutura do emprego. Isso pressionou o Ministério do Trabalho atender às demandas que decorreram das alterações, evidenciadas no perfil das qualificações valorizadas pelo mercado de trabalho.

As Políticas Nacionais para a Educação Profissional, implantadas no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, por meio de programas como o PLANFOR, por exemplo, podem ser associadas à idéia de políticas compensatórias²¹.

Por isso, o PLANFOR constituiu-se como uma das maiores políticas públicas para a Educação Profissional no Brasil, sendo desenvolvido no período de 1996 a 2001, com o intuito de ampliar o número de vagas nos diversos cursos de qualificação do trabalhador, propondo a democratização do acesso à qualificação profissional.

21 Segundo Prestes (1999: 47), as políticas compensatórias são aquelas voltadas à produção e ao controle de tensões sociais.

2.2. PROPOSTA DO PLANFOR PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A definição do PLANFOR, como um plano de massa, expressou a meta de atendimento anual de 20% da PEA, que soma perto de 72 milhões de pessoas a serem atendidas pelo plano durante sua execução, maiores de 16 anos, ocupadas e desocupadas, provenientes tanto do setor formal como informal. Segundo o Guia do PLANFOR (2001), a meta do plano era de promover a qualificação profissional para cerca de 15 milhões de trabalhadores ao ano e, para atingir esta meta, foram estruturados três eixos, citados no documento como fundamentais para o desenvolvimento do plano: a articulação institucional, o avanço conceitual e o apoio à sociedade civil.

O avanço conceitual pautava-se na construção e consolidação de um novo enfoque metodológico e operacional para a EP que deveria contemplar algumas dimensões:

a) foco na demanda do mercado de trabalho assim como o perfil da população alvo, reunindo interesses e necessidades dos trabalhadores empresários e comunidades;

b) direito do cidadão produtivo, em bases contínuas, permanentes, em caráter complementar à Educação Básica;

c) desenvolvimento integrado a habilidades básicas, específicas ou de gestão do trabalhador mediante a oferta de cursos, treinamentos, assessorias, extensão, entre outros;

d) atenção à diversidade social, econômica e regional da PEA.

O avanço institucional pautava-se na mobilização e articulação de novos atores envolvidos no desenvolvimento da EP, consolidando uma nova institucionalidade desta modalidade de ensino no país, atuando na qualificação de forma descentralizada. Já sobre o apoio à sociedade civil, buscava, por meio da qualificação em massa, levar a formação profissional aos trabalhadores.

O PLANFOR baseou-se em dois conceitos de qualificação para promover suas ações: o primeiro pautava-se exclusivamente na possibilidade de encaminhamento e colocação no mercado de trabalho, visto como etapa final e necessária das ações de qualificação profissional, no caso, de pessoas desocupadas, a fim de explorar todas as possibilidades de trabalho digno e geração de renda existente na comunidade: estágios, associações, cooperativas, formação de micro empreendimentos, empregos assalariados.

O segundo buscava a qualificação no sentido de elevação da escolaridade, destacando a prioridade aos grupos vulneráveis, inclusive de baixa escolaridade, alertando que eles as ações deveriam ser intensificadas por meio de cursos de alfabetização e cursos

supletivos de Ensino Fundamental e Médio, para que esses grupos pudessem competir no mercado – além de conquistar direitos básicos de cidadania. Pessoas de baixa escolaridade, sem requisitos para os programas de qualificação, deveriam ser encaminhadas ao PLANFOR e, a elas, destinadas os apoios para a realização de cursos supletivos e reforço de habilidades básicas, integradas a ações de qualificação, com metodologias flexíveis, ágeis e motivadoras.

Em nossas leituras, percebemos que o termo **educação profissional** é genericamente utilizado, no Guia do PLANFOR (2000), para designar ações permanentes, continuadas, que envolvem cursos, treinamentos, oficinas, seminários assessorias, que são entendidas como possibilidades efetivas de desenvolver “habilidades básicas, específicas e/ou de gestão necessárias para o trabalho em geral ou em determinada área ou setor econômico”. (BRASIL, 2000: 87).

O PLANFOR buscava ofertar a formação em sintonia com a demanda de um perfil amplo de trabalhador, com atributos definidos por novas competências e, para isso, tinha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades básicas e de gestão. No entanto, embora anunciasse a pretensão de institucionalizar a Educação Profissional como uma nova forma de ensino, na avaliação das ações e programas efetivados, considera-se que há uma grande perda qualitativa, em relação às atividades formativas já ofertadas tradicionalmente pelas entidades que operavam nesse campo.

Bulhões (2004) destaca três idéias centrais previstas pelo programa referente à concepção da Educação Profissional:

- 1) a negação da dicotomia entre a Educação Básica e a Educação Profissional e da sobreposição da segunda pela primeira;
- 2) a formação profissional deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos básicos, específicos e de gestão voltados para o desenvolvimento de indivíduos que são, ao mesmo tempo, trabalhadores e cidadãos, competentes e conscientes;
- 3) o reconhecimento e a valorização dos saberes adquiridos mediante as experiências do trabalho e seu credenciamento, possibilitando o reingresso no sistema educacional formal (MTE/SEFOR, 1995: 9).

Os estudos de Bulhões (2004) levam em conta as novas exigências de qualificação e considera, ainda, a Educação Profissional como um instrumento para o desenvolvimento da cidadania de uma força de trabalho que, no país, majoritariamente não possuía mais do que quatro anos de escolaridade básica e tinha poucas chances de voltar à escola. Desse modo, o PLANFOR propôs-se a desenvolver, pelas ações de qualificação, habilidades básicas, específicas e de gestão.

Sendo que a melhoria de competências básicas e a elevação de escolaridade foram propostas por meio de treinamento de habilidades básicas em cursos de qualificação e, ainda, por meio de cursos de alfabetização e supletivos do Ensino Fundamental e Médio, no âmbito do PLANFOR.

A maioria dos cursos oferecidos pelo PLANFOR, nos anos 1999/2000, tiveram carga horária média de 94 horas por pessoa, e conforme o relatório de avaliação gerencial do MTE de 2000, essa média “equivale a uma formação de curta duração, segundo os padrões internacionais” (BRASIL, 2000: 8). Nossa compreensão desse respeito é que o tempo destinado à capacitação não pode ser considerado um valor baixo para uma atividade de treinamento, porém, quando se considera o baixo nível de escolarização da PEA, esta carga horária, aliada ao fato de que foram desenvolvidos cursos estanques sem qualquer articulação com a oferta do ano anterior ou em relação ao ano seguinte, nos leva a afirmar que esta política careceu de condições objetivas para desenvolver e formar um perfil amplo de trabalhador como foi proposto.

2.3. MECANISMO PARA OPERACIONALIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PLANFOR

As ações de qualificação do trabalhador estabelecidas no Plano, segundo o Guia do PLANFOR (2001), constituíam os Planos de Qualificação Estadual – PEQs, formatados e geridos pelas Secretarias Estaduais de Trabalho – STbs. Tais projetos não incluíram apenas cursos e treinamentos, mas assessorias, ações de extensão por intermédio de estudos e realização de pesquisas sobre a responsabilidade da rede de Educação Profissional, contratada pela Secretaria Estadual de Trabalho, mediante convênios entre o Estado e a Federação, subsidiados com recursos do FAT, para atender as necessidades dos grupos considerados vulneráveis²², aos quais seria necessária a adoção de diferentes metodologias e estratégias de ensino, objetivando a qualificação e a requalificação profissional.

Assim como as Parcerias Nacionais e Regionais – PARCs que, segundo o Guia do PLANFOR (2001), foram elaboradas e conduzidas por “sindicatos de trabalhadores, fundações, universidades, outros ministérios, entidades internacionais” que visavam

22 De acordo com o Guia do PLANFOR (2001), vulneráveis quer dizer “dificuldades de acesso ao trabalho e alternativas de qualificação profissional por razões de pobreza, baixa escolaridade outros fatores de discriminação e seletividade do mercado”.

implementar uma proposta inovadora para a Educação Profissional com amplitude nacional, mediante o estabelecimento de convênios ou acordos de cooperação técnica, entre entidades parceiras e o Ministério do Trabalho – MTB, Secretaria de Políticas Públicas e Emprego – SPPE e o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT. A quantidade de PARCs foi variada absorvendo até 30% dos recursos do PLANFOR.

Os PEQs e PARCs, conforme o Guia, deveriam atuar em articulação de forma a se complementarem, desviando ao máximo a sobreposição de projetos e programas, ficando a cargo da Comissão Estadual de Trabalho e Emprego – CETs e da Comissão Municipal de Trabalho e Emprego – CMTs as negociações e as articulações das ações de parcerias. “Os mecanismos envolvem uma cadeia estratégica e operacional, que articula o Conselho Deliberativo do FAT – CODEFAT, o MTE, a SPPE, as STbs, CETs/CMTs, Entidades Parceiras e REP” (Guia PLANFOR, 2001:12).

Cada organismo tem suas atribuições e ações definidas conforme quadro apresentado no Guia do PLANFOR (2001).

QUADRO VI – PLANFOR – CADEIA ESTRATÉGICA E OPERACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO.

DELIBERAÇÃO/APROVAÇÃO	GESTÃO/ EXECUÇÃO
CODEFAT <ul style="list-style-type: none"> • delibera sobre objetivos, metas, alocação de recursos e diretrizes estratégicas; • fixa orçamento anual e distribuição de recursos para PEQs e PARCs; • acompanha e avalia a execução global do PLANFOR; • articula parcerias para obtenção de recursos adicionais. 	MTE/SPPE <ul style="list-style-type: none"> • elabora diretrizes e termos de referências em sintonia com o CODEFAT; • gerencia convênios e processos de prestação de contas; • negocia parcerias para integração com outros programas do governo federal.
CETs <ul style="list-style-type: none"> • monitoram/coordenam demandas da UF/Municípios; • negociam prioridades de atendimento; • homologam PEQs: programas, metas, alocação de recursos; • monitoram a execução global do PEQ; • articulam parcerias para obtenção de recursos adicionais. 	STbs/Parcerias Nacionais Regionais <ul style="list-style-type: none"> • elaboram planos, em sintonia com FAT/TEM e CETs/CMTs; • firmam convênios com o TEM para execução dos planos; • contratam, acompanham e supervisionam a execução e avaliação das ações; • gerenciam convênios/contratos e processos de prestação de contas; • mobilizam/selecionam participantes dos programas; • negociam parcerias para obtenção de recursos adicionais.
CMTs <ul style="list-style-type: none"> • monitoram/coordenam demandas locais, 	REP = entidades executoras <ul style="list-style-type: none"> • detalham o conteúdo técnico-programático

<p>como “antenas” ou “observatório” das tendências da economia e do mercado de trabalho;</p> <ul style="list-style-type: none"> • fixam prioridades de atendimento; • monitoram a execução das ações no município; • articulam parcerias para obtenção de recursos adicionais. 	<p>das ações de qualificação e projetos especiais, de acordo com as diretrizes do PLANFOR/FAT;</p> <ul style="list-style-type: none"> • mobilizam/selecionam participantes, sob orientação da STb ou Parceiro Nacional/Regional; • desenvolvem as ações previstas, prestando informações solicitadas; • prestam contas, na forma da legislação vigente; • negociam parcerias para ampliação dos recursos.
---	---

Fonte: MTE/SPPE/DEQP - Guia do Planfor (2001).

As determinações destas atribuições estavam devidamente definidas em instrumentos legais, as atribuições de CETs/CMTs foram regidas por resoluções do CODEFAT que tinham como instrumento legal a lei 7.998/90.

Quanto à questão de recursos humanos, o PLANFOR intensificou, no quadriênio, o processo de desenvolvimento profissional de técnicos/ gestores ligados às secretarias de trabalho e parceiros nacionais/ regionais, incorporando também especialistas, envolvidos na avaliação do plano; coordenadores da supervisão operacional; membros de comissões estaduais e municipais de trabalho; e pessoal de instituições executoras dos cursos.

Segundo Vogel (2001), diversos projetos de qualificação para as equipes gestoras do programa, foram implementados no período 1996/98, o que se refere à primeira etapa do Programa Nacional de Qualificação de CETs, executado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/ Sede Acadêmica no Brasil – FLACSO/Brasil, no período de outubro de 1998 a julho de 1999, nas 27 Unidades da Federação Brasileira.

No Termo de Referência do CODEFAT (Brasília, Dezembro de 1997) consta que o plano qualificou cerca de 600 Conselheiros (as) e Técnicos (as) das Secretarias Estaduais do Trabalho, por meio de Seminários conceituais e Oficinas de planejamento, com duração de 40 horas, por Estado ou unidade da federação, totalizando 1080 horas.

Com a avaliação da primeira etapa do Programa Nacional de Qualificação de CETs, foram levantadas as condições que dificultaram a participação efetiva destes organismos tripartites e paritários, na implementação da PPTR, incluindo os seus diversos mecanismos (qualificação profissional, informação sobre o mercado de trabalho, intermediação, crédito popular, entre outros), em cada uma das unidades federativas.

Em relação ao objetivo dos CETs, estes, baseavam-se em uma estratégia para preparar os gestores e os demais executores do programa a:

- adquirir competências e capacidade para enfrentar os problemas de rotatividade freqüentes, no quadro das STbs e das CETs, buscando garantir de forma freqüente um núcleo mínimo qualificado para a continuidade das ações;
- estender e multiplicar as ações de preparação ao universo mais amplo de técnicos de STbs e membros das CETs;
- capacitar os técnicos das STbs e membros das CETs num amplo espectro de habilidades, desde o domínio conceitual da PPTR até os aspectos fundamentais de sua operacionalização;
- propiciar a gradativa consolidação de quadros locais, que pudessem integrar/apoiar as STbs e CETs, nos diferentes momentos da implementação do PLANFOR e da PPRT em geral, nas UFs.

Com o Projeto REPLANFOR, executado pela FLACSO/Brasil, iniciado em junho de 1998, foram lançadas as sementes do processo de formação de formadores, porém não passou da aplicação de cursos breves que visavam a capacitação apenas dos gestores.

Para implementação do Plano vários cursos e estratégias de preparação continuada e focada no desenvolvimento de equipes das STbs e membros das CETs foram realizadas, sendo que se destinavam apenas ao planejamento, gestão, acompanhamento, supervisão e avaliação do processo de aplicação do Plano, além de elaborar e executar os PEQs. O PLANFOR também patrocinou um curso de Atualização em Políticas Públicas de Trabalho e Renda, ministrado pela Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos - FINATEC, fundação vinculada à Universidade de Brasília, direcionado a gerentes, coordenadores e técnicos da equipe federal.

Posto isso, cabe informar que, nesse momento, analisaremos, apenas, as funções e encaminhamentos dados, referentes às ações da Rede Nacional de Educação Profissional – REP, relacionando as modificações propostas pelo PLANFOR a partir de suas bases conceituais, referenciais e diretrizes gerais para a elaboração de cursos e programas assim como sua proposta de inovação pedagógica.

A partida ao planejamento da Educação Profissional no PLANFOR baseou-se em três grupos de questões, apontadas no Guia PLANFOR (2001) que visavam à definição das demandas, sendo elas:

- (i) onde, quando e em que setores ou ocupações há/haverá demanda de qualificação profissional;
- (ii) que tipo/nível de qualificação profissional é/ será exigido?

(iii) quantas pessoas podem ser qualificadas para atender essas demandas?

As duas primeiras apontavam as demandas do mercado, ou seja, oportunidades efetivas de trabalho e geração de renda para treinados e efetiva aplicação dos conhecimentos apreendidos; a terceira, identificava a demanda social, ou seja, o perfil e a necessidade do público alvo, em especial dos grupos prioritários do PLANFOR.

As respostas a estas perguntas foram buscadas em diferentes fontes de informações, pois precisavam ser precisas e objetivas, já que não era bastante saber como o mercado se comportou durante os últimos dez anos e como supostamente se comportaria nos dez anos seguintes, e sim o que importava, era saber com a máxima precisão “em que atividades os trabalhadores vão poder trabalhar e obter renda depois de concluir os programas de qualificação” que, segundo o Guia do PLANFOR (2001), foram classificadas em quatro grupos:

(a) fontes secundárias correspondem a notícias, dados, estatísticas, pesquisas sobre o mercado de trabalho local, o que era considerado um pano de fundo para o planejamento dos cursos;

(b) fontes primárias seriam as notícias “quentes” obtidas por meio de contatos, eventos, fóruns com CETs/CMTS, prefeituras, secretarias municipais e estaduais, associações de empresários, trabalhadores, educadores e comunidades;

(c) mediante Projetos já definidos como foco nessas demandas por meio de órgão do governo, comunidades, entidades de Educação Profissional;

(d) por meio de bancos de dados de intermediação do Sistema de Informações Gerenciais sobre Ações de Emprego (SIGAE) que reúne informações sobre trabalhadores e empregadores que procuram os postos de intermediação das STBs e Centrais Sindicais.

A esse respeito, Offe (1984) parte da premissa de que qualquer sociedade se defronta com a questão de alocar a capacidade individual de trabalho em processos concretos de produção e de distribuir os frutos desse esforço entre os que trabalham e os que, legitimamente, não o fazem. Nas sociedades capitalistas, estas são funções atribuídas ao **mercado de força de trabalho**, sujeito aos limites de três tipos:

a) o primeiro limite remete para o caráter ficcional da “mercadoria” trabalho o que evidenciamos com clareza na perspectiva do PLANFOR;

b) o segundo limite embute sobre o requisito de competitividade em tal contexto, isto é, para sua eficácia de colocação no emprego;

c) o terceiro limite está no estreitamento atual do mercado, em função das quedas no ritmo do crescimento econômico, no aumento da produtividade e na maior

longevidade dos indivíduos, colocando aos que trabalham tanto a questão da ociosidade quanto à da sobrecarga.

Segundo o referido autor, as expectativas contemporâneas relativamente à superação das dificuldades que esses limites atribuem à plena eficácia do mecanismo de mercado incidindo, geralmente, sobre a dinâmica do setor serviços. Offe (1984) também ressalta que o crescimento desse setor, além de aliviar a questão do desemprego, melhoraria as condições de vida. Pois, além dos bens e serviços por ele produzidos, apresenta-se como um trabalho mais leve e com condições de qualificações menos onerosas, que permite racionalizar a administração e a economia, absorvendo força de trabalho e, destarte, reduzindo o conflito industrial.

Essas esperanças, naturalmente, não se expressam sem maledicências: o crescimento do setor burocratiza todas as instâncias da vida social, estabelecendo um padrão de produção, consumo e poder nefasto à saudável convivência social.

Por outro lado, o mesmo autor indica que os subsistemas: escolar, familiar e de seguridade social, estariam regulando o comportamento desses indivíduos, de forma a evitar que interfiram, de forma autônoma, nos processos que produzem suas condições de vida. Tal regulação não os impediria de trabalhar, mas legitimaria sua precária inserção no mercado, rompendo-se dessa forma sua eventual identificação como trabalhadores.

Finalmente, para contribuir com esse resultado, estaria a política das empresas que só os absorvem para posições pouco qualificadas, sem custos de treinamento e, portanto, sem custo acentuado em relação à demissão.

Ainda nesta lógica, Fidalgo (1999) analisa o interesse dos formuladores do Plano que viam a formação profissional como elemento capaz de conter os índices de desemprego, visto que, “o trabalhador em processo de qualificação não demandariam emprego naquele momento adiando assim a pressão por criação de novos postos de trabalho” (Fidalgo, 1999: 30).

Com relação os cursos e programas ministrados no PLANFOR, estes foram elaborados, contemplando as seguintes diretrizes gerais:

- Fomentar a Visão da Educação profissional não apenas como cursos e treinamentos, mas todo tipo de ação que promova o desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e/ou de gestão de trabalhadores – reuniões, encontros, seminários, extensão, assistência técnica, assessorias – sempre com foco em necessidades claramente detectadas no mercado de trabalho.

- Fomentar a prática da **ação formativa em sua totalidade**, incluindo todas as etapas que precedem, sustentam ou sucedem ações de ensino propriamente dito, a saber: (a) **antes**: planejamento pedagógico, produção/seleção de material didático, divulgação de cursos, seleção/orientação dos treinados; (b) **durante**: ações de qualificação e apoio aos alunos (incluindo transporte, material escolar/didático, alimentação); fornecimento de informações gerenciais (SIGAE); (c) **depois**: orientação profissional e intermediação.
- Valorizar a flexibilidade de conteúdos, métodos e técnicas para qualificação profissional, evitando a tendência de tratar a Educação Profissional apenas como sinônimo de cursos em sala de aula, com cargas horárias e currículos pré-definidos, sujeitos aos mecanismos tradicionais de avaliação escolar (provas, testes etc.).
- Fixar cargas horárias só depois de identificados os conteúdos demandados pela população e as oportunidades de trabalho existentes.
- Definir conteúdos ou currículos só depois de identificadas as demandas do mercado e da população a ser qualificada.
- Conteúdos e currículos, cargas horárias devem ser definidos sempre com o apoio de especialistas em qualificação profissional, que conheçam o público alvo e suas ocupações/ setores em foco.

O PLANFOR buscou, mediante as diretrizes estabelecidas para o desenvolvimento dos Cursos de qualificação, incluir conteúdos que desenvolvessem habilidades básicas, específicas e de gestão, voltadas para as demandas concretas do setor produtivo e da população a ser qualificada. Segundo o Guia do PLANFOR (2001), estas habilidades correspondiam às seguintes definições:

Habilidades básicas = competências, atitudes e conhecimentos essenciais para a formação do “cidadão produtivo”, como comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio, saúde e segurança no trabalho, preservação ambiental, direitos humanos, informação e orientação profissional e outros eventuais requisitos para as demais habilidades; Habilidades Específicas = Competências e conhecimentos relativos a processos, métodos, técnicas, normas, regulamentações, materiais, equipamentos e outros conteúdos próprios das ocupações/ setores; Habilidade de Gestão = Competências atitudes e conhecimentos para formar, manter e melhorar o desempenho de micro e pequenos empreendimentos, rurais ou urbanos, bem como gerenciar o próprio trabalho, como autônomo, cooperado, associado, empregado ou auto gerido (GUIA PLANFOR, 2001: 27).

Em se tratando das habilidades básicas, era indicada a utilização de vários temas com abordagem transversal que preferencialmente deveriam ser discutidos, permeando toda a formação dos temas indicados no Guia com meio ambiente, direitos humanos, saúde e segurança no trabalho, igualdade de oportunidades no trabalho, combate à discriminação, combate ao trabalho escravo e degradante, entre outros.

A transversalidade desses e de outros temas deve ser negociada previamente com os executores, como conteúdo da formação a ser desenvolvida. Vários desses temas possuem termos de referência que orientam sua inclusão nos programas de qualificação (GUIA PLANFOR, Idem: 27).

Os conteúdos indicados deveriam ser combinados segundo o perfil da clientela a ser qualificada além de atender aos requisitos das ocupações pretendidas, somente após esta definição é que era pensada a duração dos Cursos e Programas.

O PLANFOR não fixava duração para os Cursos e Programas, existia uma média de duração que, no período entre 1995-1999, ficaram em torno de 100 horas por pessoas. Essas médias, no entanto, tiveram bastantes variações que vão de 20 a 1000 horas que, segundo o Guia, eram para atender as especificidades da população e das ocupações em foco.

Percebemos que as diretrizes traçam um novo perfil ao trabalhador, e têm de forma correta o pressuposto de elevação da escolaridade básica do trabalhador. No entanto, surge a dificuldade quando o PLANFOR tenta resolver o problema da baixa escolaridade do trabalhador sem articulação com a instância competente, no caso o MEC: organizando cursos; destinando carga horária para habilidades básicas que se referem a garantia da leitura da realidade; desenvolvendo o raciocínio lógico e de outros atributos, na intenção de desenvolver a cidadania dos alunos.

Porém, as quantidades exíguas de horas dedicadas ao desenvolvimento destas habilidades determinaram que estas fossem apenas apêndices dos cursos, encarecendo-os sem cumprir efetivamente seu papel; agravando-se pelo fato de os valores pagos para cada uma das habilidades serem diferenciados, sendo menor o valor pago para as horas-aulas das habilidades básicas.

A flexibilidade era uma das bases do PLANFOR. Isso é verificado tanto no aspecto curricular quanto na estrutura e, sobretudo, na gestão do plano. A forma pouco estruturada como ele é montado, no âmbito central, permite um maior grau de participação em sua elaboração por parte de diversos autores do âmbito estadual e local. Esse modelo confere

flexibilidade às instâncias regionais e locais para definir os cursos, os conteúdos, as cargas horárias e as metodologias, desde que atendidas as diretrizes nacionais do PLANFOR. O que não fica evidenciada é a capacitação dos profissionais professores envolvidos no desenvolvimento do plano.

Como o PLANFOR não fixava nem o formato, nem os conteúdos, nem a carga horária dos cursos, essas definições eram remetidas para o âmbito estadual e/ou local. Os acertos das escolhas efetuadas estavam diretamente relacionados à capacidade de cada estado de se mobilizar adequadamente e engajar as redes locais na elaboração do Plano Estadual e de efetuar diagnósticos precisos acerca das necessidades de qualificação existentes.

A ausência de regulamentação rigorosa acerca desses aspectos é significativa, uma vez que, em um país da dimensão do Brasil, com enormes diferenças regionais e necessidades diversas, seria muito difícil definir ações comuns a serem desenvolvidas em todo o país. Contudo, isso dá origem a situações muito desiguais.

Era plausível esperar que estados mais atentos em atingir as metas quantitativas oferecessem uma massa de cursos de curtíssima duração, atingindo, assim, um grande número de pessoas com os recursos que tinham à sua disposição, enquanto outros estados podiam priorizar as metas qualitativas, promovendo cursos mais longos que, por serem mais caros, consumiam mais recursos, atingindo um número menor de pessoas.

A rigor, levando-se em conta a amplitude de propósitos do Plano, nenhuma dessas opções podia ser considerada incorreta do ponto de vista das metas, mas certamente levantaram questões acerca do que foi de fato o Plano, que tipo de formação ele ofereceu e qual a sua efetividade.

Estas características (programas nacionais com execução descentralizada), aliadas à novidade do próprio processo, ainda que positivas enquanto filosofia de ação são ao mesmo tempo, responsáveis por alguns pontos críticos de sua execução, particularmente o desempenho extremamente desigual por unidade da federação: enquanto alguns estados apresentam bons resultados, outros deixam muito a desejar (Azeredo, 1998: 144).

Os caminhos metodológicos e práticos, estabelecidos pelo PLANFOR, mostraram que as intenções, em relação ao campo metodológico e ideal pedagógico do plano, ressaltam a necessidade de uma Educação Profissional nova, que buscasse atender às demandas sociais, as demandas do mercado de trabalho e as demandas pessoais.

O PLANFOR tinha a intenção de realizar uma nova abordagem dos saberes na Educação Profissional. Assim, por intermédio de novas práticas educativas e posturas

didáticas, o ensino deveria ser orientado para a ação, em ambientes aleatórios; os meios de ensino aprendizagem deveriam ser baseados na interdisciplinaridade e na pedagogia de projetos, referindo-se a uma abordagem interativa e construtiva da intervenção educativa.

Apesar desse plano ter se proposto a reformular e consolidar um novo estilo metodológico e operacional da Educação Profissional, ele, no entanto, limitou-se a desenvolver cursos aligeirados, com metodologias que reforçaram a baixa escolarização do trabalhador.

Todas essas mudanças significativas intencionadas pelo PLANFOR, para que realmente ocorressem, requereria a reestruturação dos currículos de treinamento, o que acentua a importância da preparação dos educadores dentro desse novo marco conceitual. A qualificação profissional é cada vez mais abordada a partir do conceito de competências, o que não se detém na obtenção de conhecimento formal em si mesmo, normalmente adquirido em cursos estanques, limitados ao adestramento para operações fragmentárias, mas sim, na autonomia de tomada de iniciativa e responsabilidade para enfrentar uma situação profissional e a capacidade de aplicar conhecimento, colocá-lo em ação e aprender continuamente através da experiência (CINTERFOR/OIT, 1997; MTb/SEFOR, 1997d; ZARIFIAN, 1998).

Em face do exposto, procede a questão: qual a melhor alternativa para a formação de professores que atuam na Educação profissional, principalmente quando se tratando da necessidade desses, formarem em suas instituições de ensino, profissionais polivalentes como aqueles pretendidos pelo PLANFOR.

2.4. CONTEXTUALIZANDO A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ao analisamos a trajetória da Educação Profissional Brasileira, avaliamos a direção tomada pela formação dos professores deste ensino e, desse modo, percebemos a ausência de uma proposta consistente em relação a sua formação.

Segundo Nagle (1974), o Ensino Industrial, ministrado nas Escolas de Aprendizes Artífices, desde sua criação até o Regulamento de 1918, manteve a feição assistencial. Seu quadro de Mestres e Contramestres não possuía base teórica e formação técnico-pedagógica, pois advinham diretamente das fábricas e das oficinas. Desses eram exigidos apenas o nível primário e conhecimentos práticos de desenho, de oficina para que pudessem exercer funções nas escolas de Aprendizes Artífices. As Escolas funcionavam sem

organização didática, sem normativa para elaboração dos Planos de Curso, ficando a critério do Diretor, que também não possuía formação adequada.

As reformas educacionais direcionadas à Educação Profissional objetivavam preferencialmente o controle social e a qualificação eficiente da mão-de-obra agroindustrial. Assim, foram criados cursos noturnos para o público em geral com idade acima dos 16 anos, sobretudo operários. Os cursos previam o ensino de desenho e o primário, com duas horas de duração.

O despreparo dos professores, aliado ao fato de que tais escolas funcionavam guardando entre si autonomia e, portanto, sem um mínimo de uniformidade de normas de programação e conduta metodológica, fez com que o método “imitativo” caracterizasse o ensino como um todo (Nagle, 1974: 70).

Segundo Peterossi (1994), os professores da área técnica trazem na sua bagagem de formação apenas a experiência profissional vivenciada ou o próprio curso profissional que funcionava como verdadeira escola de formação de professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, previa que a carência de professores perduraria por longa data, preconiza em seu artigo 59: “A formação para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica”. Nesse momento, os profissionais do Ensino Técnico passam a ter uma legislação oficial em relação à exigência de sua formação específica, exigindo a habilitação do professor, para ministrar aulas neste ensino, mediante a formação em cursos Técnicos ou de Graduação.

Em seus estudos, Peterossi (1994) também aponta que, mediante o Parecer 12/67 do CFE, de fevereiro de 1967, seis anos após o início da vigência da LDB de 1961,

foi iniciado o processo de caracterização deste professor acentuando a dicotomia - professor de ensino médio e professor de ensino médio técnico para justificar a distinção, o Parecer chama a atenção para os termos “educação técnica” e “especial” utilizados no artigo 59 da LDB/61 (LDB, 1994: 74).

Além da preparação dos professores para ministrarem aulas nos cursos regulares cuja parte teórica prevalece, os professores das disciplinas técnicas específicas eram capacitados em um curso especial de educação técnica, cujos conteúdos e processos didáticos incluíam uma filosofia de desenvolvimento industrial.

O termo especial é palavra de duplo sentido, especial aqui significa que o curso não se enquadra necessariamente na sistemática comum. Quando a LDB reserva o termo especial para esse tipo de curso, já não tem em vista somente o conteúdo,

mas a modalidade de sua organização; especial aqui significa que o curso não se enquadra necessariamente na sistemática comum (Peterossi, 1994: 74).

Peterossi (1994) enfatiza que o referido parecer distancia-se do estabelecimento de uma integração entre a formação do professor do Ensino Secundário e do Ensino Técnico, passando a fortalecer a distinção entre ambos. O que muda com a Lei nº. 5.540/68, em seu artigo 30, é a formação de professores para o Ensino Secundário, de disciplinas gerais ou técnicas que se fará em nível Superior.

A exigência, segundo Peterossi (1994), encontra tanto as universidades quanto os estabelecimentos isolados de Ensino Superior, despreparados para promover a formação dos professores reclamada pelo Ensino Técnico. Desse modo, por prever a inabilidade das instituições superiores em atender a Lei, o Decreto Lei 655/ 69, vem complementar a Lei 5.540/68.

Estabelecendo que, enquanto não houvesse número suficiente de professores, a habilitação seria feita mediante exame de suficiência realizada em instituições oficiais de ensino superiores, indicadas pelo CEF. A exigência de nível superior leva o diretor do Ensino Comercial a propor ao Ministério da Educação a criação de licenciatura em cursos de curta duração, destinados aos candidatos ao magistério técnico [...] Propõem igualmente, que os profissionais de nível superior tenham direito ao registro de professor mediante a complementação de seus estudos, através da formação pedagógica ministrada por instituições de ensino superior (Peterossi, 1994: 77).

O tratamento unificado, entre os professores da área Técnica e do Ensino Secundário ou disciplinas gerais, surge com a Portaria 432/1971. Isso representou um avanço considerável sobre as medidas que até então norteavam a formação do magistério técnico, superando as diferenciações profissionais por setores econômicos, assim como a política interna estabelecida nas antigas diretorias do Ensino Técnico, cuja proposta era a “formação de professores de disciplinas especializadas para a habilitação do Ensino Médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias” (Peterossi, 1994: 81).

A partir da portaria 432, de 1971 e até a sua extinção em 1986, durante 15 anos, portanto, coube ao Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação de Profissional (CENAFOR²³) o papel principal de articulador da política de formação de professores para o ensino técnico em nosso país.

O CENAFOR atuou durante 17 anos e entre suas atividades destacamos:

23. O Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação de Profissional surgiu em 1969, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, objetivava contribuir para a preparação, o aperfeiçoamento e a atualização dos recursos humanos que atuavam na área de formação profissional. Enquanto agência formadora de recursos humanos, procurou difundir novas metodologias de ensino profissional, preparar material didático, bem como fomentar a discussão em torno de novos conceitos relacionados a formação profissional (Peterossi, 1999: 91).

- Programas de capacitação técnica, que objetivava capacitar o quadro de pessoal das escolas técnicas federais.
- Formação profissional, objetivando atender ao sistema nacional Programas de formação de mão-de-obra do Ministério do Trabalho, através de assessoramento ao SENAI, SENAC e ao SENAR.
- Programas de projetos especiais voltados para o atendimento das necessidades específicas que demandassem ações que pudessem ser realizadas em curto espaço de tempo (Peterossi, 1994: 93).

Segundo a mesma autora, a especificação do trabalho desempenhado visava atualizar e treinar os técnicos encarregados da capacitação de professores, instrutores e supervisores. A capacitação seguia uma metodologia que analisava a prática diária dos educadores que tomavam como ponto de partida o conhecimento das condições objetivas necessárias ao trabalho escolar, à identificação de problemas que interferem nessa prática e a sua fundamentação teórica; identificando a situação da realidade estudada numa perspectiva global de educação. Para isso, buscavam saber o que os professores conheciam sobre educação, ensino, escola e se sabiam relacionar os conteúdos de sua disciplina, com as experiências trazidas pelos alunos e com a realidade social. Assim,

a análise empírica das condições de trabalho é necessária, porém não o suficiente. Deve procurar-se uma visão mais coerente, integrada e científica do trabalho escolar e proceder-se ao exame crítico das práticas de educadores, para identificar os problemas que dificultam sua ação (Peterossi, 1994: 94).

O CENAFOR desenvolveu alguns programas mais específicos de formação de professores para o Ensino Técnico, assim como mantinha em função da legislação vigente, convênios com instituições de Ensino Superior para a efetivação de cursos de Esquema I e II²⁴.

A atuação nesta área ocorreu em meados de 1971 e conforme dados constantes no Relatório de 1984 – cuja elaboração foi da Coordenação de Planejamento, Avaliação e Controle durante o período entre 1972 a 1986 – foram aplicados 310 cursos de Esquema I e II, com atendimento de 10.802 professores. Estes cursos foram realizados por meio de convênios com as Universidades ou estabelecimentos de Ensino Superior e, por isso, o CENAFOR não realizou diretamente nenhum deles. A Portaria nº. 432/71 somente foi revogada em 1997, com a vigência da Resolução CNE/CP nº. 02/97.

24 A Diretoria de Ensino Industrial faz chegar, ao Ministro da Educação, suas sugestões para a questão da qualificação do magistério, só no fim de 1969. Apoiadas no Decreto Lei 665 de 27 de junho e incorporando alternativas que vinham sendo discutidas em nível de ministério, ou seja, a implementação dos cursos de curta duração e dos de complementação pedagógica. As sugestões são apresentadas sob a forma de um plano de formação de professores a ser desenvolvido pela Diretoria na qualificação de seus recursos humanos. O plano representa dois esquemas alternativos para a formação dos professores das disciplinas técnicas. O primeiro, destinado aos candidatos já graduados em nível Superior, não prescreve estudos de conteúdos, mas somente pedagógicos, a serem ministrados em 720 horas. O segundo, voltado para candidatos habilitados em cursos técnicos de nível Médio, inclui, além da formação pedagógica, estudos de conteúdos de tecnologia especializada, a serem integralizados em 1600 horas.

Apesar de estabelecida pela aludida Resolução, a formação de professores para a Educação Profissional ainda não está, completamente, regulamentada. Podem ser observados muitos problemas nessa formação, deixando transparecer a priorização de uma concepção de docência caracterizada por um caráter marginal, na qual a identidade profissional não foi construída.

Nesse sentido, a capacitação de professores para o Ensino Técnico não é considerada como um processo de formação, e sim uma preparação pontual para o exercício do magistério. Muitas vezes, isso é feito apenas como uma requalificação profissional, levando em conta, sobretudo, uma capacitação técnica; e não como deveria ser a formação integral de um professor que lida com as interlocuções entre o trabalho e as relações sociais e culturais, próprias de um contexto educacional mais amplo, que tem as suas especificidades.

Como já vimos, à solicitação tanto do PLANFOR quanto da reforma do MEC em relação aos professores da EP se referia ao modelo de profissional polivalente, com o perfil também já discutido, requerendo, necessariamente, uma forma diferente de concepção do processo curricular, dos conteúdos, das formas metodológicas, da concepção do conhecimento, bem como as perspectivas da avaliação.

Destacamos que, no Parecer CEB nº. 16/99 são contempladas três alternativas para a formação do professor para a Educação Profissional:

- a capacitação em serviço ofertada pela própria instituição na qual é exercida a docência;
- os cursos de licenciatura; e
- os denominados programas especiais.

Nesse documento normativo, são destacados os atributos necessários ao professor da EP:

- o conhecimento das filosofias e políticas da Educação Profissional;
- o conhecimento e a aplicação de diferentes formas de desenvolvimento da aprendizagem, numa perspectiva de autonomia, criatividade, consciência crítica e ética;
- a flexibilidade em relação às mudanças, a incorporação de inovações ao campo do saber já conhecido;
- a iniciativa para buscar o auto desenvolvimento, tendo em vista o aprimoramento do trabalho;
- a ousadia para questionar e propor ações;
- a capacidade de monitorar desempenhos e buscar resultados;

- a capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares.

Entretanto, é evidente que estas habilidades e as capacidades descritas só podem ser alcançadas se o professor receber uma formação inicial de qualidade, capaz de levá-lo a uma perspectiva crítica e reflexiva acerca do contexto no qual se insere a educação profissional. No entanto, esses pressupostos, via de regra, não têm sido contempladas na atual formação de professores para a EP, pois, as ínfimas iniciativas de formações se processam sob a lógica da improvisação e do aligeiramento, mediante cursos e capacitações breves, sobre assuntos estanques, sem preocupação com um aprofundamento.

O caráter assistencialista, de que se revestiu ao longo dos anos a Educação Profissional, no país, tornou este ensino um ramo secundário, direcionado apenas para o mercado de trabalho que, a rigor, “dele fez uso, sem nunca dele depender ou contribuir para influenciar seu aperfeiçoamento” (Peterossi, 1994: 149).

Desse modo, o caminho traçado pela Educação Profissional deixou confirmada a ausência de uma política nacional, voltada para oferecer o apoio necessário para o desenvolvimento social e econômico, em termos de recursos humanos.

2.5. MEIOS DE INOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROPOSTO PELO PLANFOR

Na concepção e estruturação do PLANFOR, o conceito inovação diz respeito às seguintes dimensões, segundo o Ministério do Trabalho/ SEFOR, (1996 e 1997): a clientela atendida (intencionava abranger não somente populações excluídas, mas qualquer segmento da PEA pressionado por necessidades de aperfeiçoamento e atualização); a metodologia desenvolvida e aplicada; as parcerias formadas; a exploração e o aproveitamento de oportunidades de geração de trabalho e renda; o aumento de produtividade; a qualidade; a manutenção do emprego.

Esses foram os critérios que orientaram as ações chamadas de **experiências inovadoras**. Desde o ano de 1996, essa idéia visava a operacionalizar a nova institucionalidade da Educação Profissional, procurando introduzi-la e aprofundá-la na concepção e no planejamento dos trabalhos de qualificação do trabalhador, em todas as unidades da federação.

Algumas preocupações fundamentais que, nesse processo, caracterizaram esses "experimentos" foram:

[...] A elevação de competências básicas e de escolaridade do trabalhador; a inclusão de segmentos da força de trabalho tradicionalmente discriminados (gênero,

raça/cor, portadores de necessidades especiais, entre outros), assegurando a diversidade nas oportunidades de trabalho; a qualificação para o setor informal da economia; a mobilização de jovens em situação de risco social; o desenvolvimento de comunidades rurais; a atenção para novas ocupações e novas áreas de atuação, como a cultura e o meio ambiente; a formação de gestores, empreendedores; a criação de novas metodologias e materiais didáticos; a qualificação para processos tecnológicos cada vez mais sofisticados; a orientação e treinamento para práticas associativas e micro-empresendimentos; a atenção para o setor de serviços (Camargo, 2002: 8).

As inovações propostas pelo PLANFOR enfocaram de forma prioritária a gestão desenvolvida pelas Comissões Estaduais de Trabalho – CETs e Comissões Municipais de Trabalho – CMTs, precisamente por assumirem tarefas de um tipo novo e por enfrentar desafios ‘ditos’ inéditos em matéria de deliberação e gestão, no âmbito estadual e municipal, para a PPTR, as Comissões Estaduais de Trabalho – CETs que, segundo Camargo (2002: 21) são “fonte potencial extremamente rica para a inovação e matéria de gestão da coisa pública e podem desempenhar papel relevante na refundação republicana.”

Para a autora, esses órgãos, em seu conjunto, e cada um de seus membros em particular, sofrem as tensões advindas da defasagem entre as rotinas disponíveis ou pré-existentes (individuais, setoriais, burocrático-governamentais etc.) e as novas demandas à gestão descentralizada e colegiada da Política Pública. Com efeito, os conselheiros têm que lidar com um conjunto de novidades, pelo menos em sua aplicação, nas experiências locais e estaduais:

[...] novos objetos (educação profissional em transformação, baseada em novo paradigma; integração de sistema educativo e sistema de trabalho e renda), novas estruturas de gestão local ou estadual (por exemplo, colegiados deliberativos caracterizados pelo tripartismo e pela paridade), novos processos de funcionamento (por exemplo, marcados pela forte necessidade de consensos baseados em informações e deliberações partilhadas) (Camargo, 2002:7).

Sobre as inovações pedagógicas promovidas pelo PLANFOR, em nossa análise, este plano não se preocupou com as práticas pedagógicas exercidas pelos professores e tutores na aplicação dos cursos, deteve-se apenas a ditar indicações didáticas e metodológicas para sua implementação nos diversos documentos oficiais, sem dar qualquer destaque a formação do professor, como fator importante para o sucesso da política.

Esse fato aguça a curiosidade em desvelar, mediante a escuta dos protestos e manifestações dos professores pesquisados, se a experiência com a participação ao ministrar cursos no PLANFOR contribuiu para a modificação das práticas pedagógicas.

Logo, a partir dessa perspectiva, no próximo capítulo, apresentaremos um panorama da efetivação do PLANFOR no Estado do Pará, realizando um breve relato sobre seu processo de implantação, apresentando os atores e instituições envolvidas, os cursos e a sistemática de avaliação implementada. Em seguida por meio do discurso de um dos sujeitos da pesquisa, tentaremos historiar como ocorreu a participação do CEFET/PA, como executor dos cursos no PLANFOR; e na sequência analisaremos os discursos dos professores sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no PLANFOR.

2.6. O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E EXECUÇÃO DO PLANFOR NO PARÁ

O PLANFOR, durante o período entre 1996 a 2001, “qualificou” um grande número de pessoas no Estado do Pará, ofertando cursos de qualificação profissional aos jovens em situação de risco, desempregados de todas as idades e sexos, pequenos produtores rurais, trabalhadores autônomos, donas-de-casa atrás de renda complementar, assim como artistas a procura de novas habilidades que propiciassem oportunidades de trabalho e renda.

Segundo Costa e Freitas (2006), o PLANFOR constituiu, apesar dos muitos ajustes que ainda precisavam ser realizados, uma chance ímpar de levar a oportunidade de formação a uma grande parcela de trabalhadores que permaneciam ausentes da escola, ou que nunca a frequentaram, juntamente com os que possuíam baixa escolaridade que passam a ter a oportunidade de participar de um programa de qualificação profissional básico, direcionado para vários os tipos de atividades e que não exigiam elevados níveis de qualificação ou competência.

Cursos ou treinamentos ministrados em geral por instrutores competentes que propiciaram aos milhares de trabalhadores, no estado do Pará, retorno ao mundo letrado, dando-lhes informações sobre diferentes e novas modalidades de trabalho que poderiam, em muitos casos, representar oportunidades de geração de renda.

Esses cursos, devido a sua natureza, foram constituídos com cargas horárias reduzidas e realizados em períodos intermitentes, onde eram ministradas as noções práticas do exercício de diversas atividades.

A Universidade Federal do Pará – UFPA ficou incumbida do acompanhamento e avaliação das ações do Plano Estadual de Qualificação (PEQ), desenvolvida entre 1996 e 2002, no estado do Pará, por meio de um trabalho baseado, fundamentalmente, nas análises de

documentos, levantamento de dados, cálculo de indicadores e algumas entrevistas, que complementavam os dados. A maioria dos itens que nortearam a avaliação seguia as diretrizes do CODEFAT e MTE.

Nos estudos de Costa e Freitas (2006), encontramos dados sobre os investimentos desta política, no Estado do Pará, relatos de que no período dos seis anos do PEQ/PA foram investidos no plano de qualificação profissional R\$ 47.832.000,00 (quarenta e sete milhões, oitocentos e trinta e dois mil reais), segundo dados parciais do MTE, relativos à qualificação de 227.000 trabalhadores.

Do ponto de vista da participação anual em termos de recursos financeiros destinados ao Pará, em 1996 esse valor representava 14,63%, em 1997, 18,40%, em 98, 18,61%, decrescendo para 14,01% em 1999, passando a representar 14,82% e 19,53% em 2000 e 2001, respectivamente. Do ponto de vista dos treinados, não há um crescimento linear em termos percentuais em relação ao total de beneficiários do plano, registrando-se, porém, em 2001, o maior número absoluto de treinados, em torno de 51 mil (Costa; Freitas, 2006: 234).

Segundo Costa e Freitas (2006), no Pará, foram registrados 258.000 trabalhadores inscritos nos diversos cursos, nos seis anos de desenvolvimento do PEQ/PA, que computaram 10,47%, em 96; 19,77%, em 97; 16,28%, em 98; 14,34%, em 1999; 16,66%, em 2000; e, em 2001, 22,48%. A Secretaria de Trabalho e Promoção Social do Estado do Pará (SETEPS) buscou cumprir as metas de investimentos do FAT, obedecendo às diretrizes das resoluções da CODEFAT. O total dos investimentos no período foi de R\$ 45.832.000,00 (quarenta e cinco milhões, oitocentos e trinta e dois mil reais), distribuídos anualmente da seguinte forma:

1996 - R\$ 4.600.000,00

1997 - R\$ 8.700.000,00

1998 - R\$ 9.200.000,00

1999 - R\$ 6.900.000,00

2000 - R\$ 7.090.000,00

2001 - R\$ 9.342.000,00

Segundo as autoras, desde o início de implementação do PLANFOR/PA, as propostas de cursos foram selecionadas amparadas nas demandas do público-alvo e mercado do trabalho, cuja categoria do público-alvo foi considerada como prioridade para seleção e adaptação dos conhecimentos na elaboração do plano, o que não corresponde que tenha alcançado uma posição inteiramente adequada no decorrer da política.

A Avaliação, por meio de relatórios anuais relativos ao período de análise, apresenta os resultados que confirmam o atendimento ao público-alvo, com variações relativas consideradas vulneráveis que também foram inseridas no plano, como Índios e Quilombolas e Pessoas Portadoras de Deficiências que tiveram inclusive programados projetos especiais, “entre os quais o Projeto Raízes que atendeu, nos dois primeiros grupos, 1.635 pessoas e 1.605 Pessoas Portadoras de Deficiências” (Costa; Freitas, Idem: 239).

A SETEPS visando à operacionalização dos projetos incluiu na programação do PEQ/PA propostas de qualificação profissional para instrutores ou formadores, conselheiros sociais e de saúde; membros das Comissões de Trabalho e Emprego (estaduais e municipais), além de determinados setores do empresariado, voltados para a comercialização de produtos regionais em municípios do estado. Exemplos de alguns cursos em destaque: Cursos de Formação de Formadores, Capacitação de Conselheiros Tutelares (da criança e Adolescente) Municipais, Sociais e de Saúde, Capacitação de Gestores Municipais, Programa de desenvolvimento de Fornecedores, entre outros.

Contudo, os cursos, na visão da avaliação externa realizada pela equipe técnica da UFPA, não ocorreram positivamente de forma plena, pois segundo Costa e Freitas (2006), para que os cursos trouxessem elementos em sua plenitude de contribuição para inovações e avanços metodológicos na Educação Profissional, seria adequado dizer que era necessário uma melhor direção metodológica, organização dos currículos e acompanhamento pedagógico e, isso ocorreu de forma parcial. As autoras consideram que a falha não ocorria na fase de planejamento, e sim na execução, principalmente na inclusão das necessidades de conhecimentos das demandas nos currículos e cursos já em andamento.

2.7. OS CURSOS E OS PROGRAMAS NO ESTADO DO PARÁ

Nas atividades de ensino, o plano de curso representa o instrumento norteador de todas as ações, estratégias e metas estabelecidas com vistas à qualidade e ao sucesso do processo ensino-aprendizagem e, em seguida, a preparação dos professores ou instrutores. Por essa razão, segundo Costa e Freitas (2006), em relação à prática pedagógica dos cursos desenvolvidos pelo PLANFOR, destaca-se uma análise crítico-reflexiva, com ênfase nos planos de cursos de Qualificação Profissional, nível Básico, que fazem parte do Plano Estadual de Qualificação Profissional no Estado do Pará – PEQ/PA, apresentados pelas Entidades Executoras.

Tais planos são, por conseguinte, o referencial metodológico do processo ensino-aprendizagem em sua globalidade, e estão estruturados para atender às diretrizes

nacionais de qualificação e re-qualificação de parcela da População Economicamente Ativa, trabalhadores que no dia-a-dia buscam emprego, ocupação ou uma determinada fonte de geração de renda, tendo em vista as demandas do mercado e demandas sociais identificadas (Costa; Freitas, Op. Cit: 239).

Na avaliação e acompanhamento realizado pela equipe da UFPA a esse respeito, foi buscado amparo nas formas dos cursos, objetivos, ações previstas, bem como os resultados alcançados. Tratava-se de uma análise dos elementos que constituíam cada Plano, da significância das propostas e a respectiva adequação da clientela-alvo às demandas identificadas, onde o curso estaria sendo realizado.

Segundo as autoras, a avaliação pautava-se em considerar a dimensão da eficiência e da qualidade dos cursos e programas, além da pesquisa sobre os aspectos positivos ou negativos de suas ações sempre no conjunto das entidades e não de forma isolada já que essa era a proposta da avaliação. “Com isso, finalizava-se por dotá-las de subsídios necessários às revisões e/ou reconstruções de suas propostas pedagógicas, tornando seus Planos de Cursos, de fato, um instrumento norteador da Política de Qualificação Profissional” (Costa; Freitas, 2006: 240).

Em relação aos programas e cursos segundo as autoras, todos foram objetos de avaliação documental e/ou empírica. Um dos pontos não plenamente equacionados na construção dos planos de cursos foi a desejável articulação e a integração entre habilidades básicas, específicas e de gestão. Algumas melhorias e intenções, neste sentido, foram observadas, mas ainda há muito a se buscar nessa perspectiva.

Assim, considerou-se que houve melhorias e avanços nos conteúdos ministrados, em matéria de adequação às demandas do mercado de trabalho e ao perfil dos treinandos, na maior parte do período, igualmente, na tentativa de ajustes à definição da carga horária, nas inovações e avanços metodológicos na formação ministrada e na adoção das sugestões apresentadas pela UFPA (Idem, ibidem: 239).

A prática pedagógica nessa nova concepção de curso era vista como prática social e, como tal, orientada por finalidades, objetivos e conhecimentos inseridos no contexto desta prática. Portanto, entendemos que o sucesso do ensino e da aprendizagem reflete a ação didática realizada pelo professor em conjunto com o aluno. Esta ação didática necessita de um planejamento adequado e coerente com a realidade da clientela de cada turma, sobretudo, em termos de um processo de qualificação profissional em geral, com reduzida carga horária. De acordo com Costa e Freitas (2006), a prática pedagógica aplicada nessa nova concepção de curso é entendida como prática social e, como tal, norteadora por finalidades, objetivos e conhecimentos inseridos no contexto dessa prática.

Entendemos que um plano de curso construído e/ou reconstruído a partir da realidade do aluno pode vislumbrar uma aprendizagem significativa. Sem essa preocupação, o

plano pode se deparar com o insucesso. É por isso que, como ressalta Paulo Freire (apud Guedes 1997) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.

[...] cursos e treinamentos sob a perspectiva profissionalizante, como os constantes do PEQ/PA, embora de nível básico e não necessitando de uma estrutura curricular, apresentam, por meio de propostas das Executoras, um perfil delineado a partir de diretrizes e parâmetros indicados em função de princípios de uma política pública voltada para a valorização do trabalhador brasileiro. Perceberam-se estas diretrizes nos distintos planos de cursos (Idem, ibidem: 241).

Com isso, identificamos um movimento pedagógico no sentido de ajuste de aprendizagem e não da realização de uma aprendizagem significativa que prima pela mobilização dos alunos na busca da compreensão.

Os planos dos cursos profissionalizantes, embora seguindo diretrizes específicas que indicam a adaptação dos conteúdos às diversas realidades e perfis das turmas de cada município, segundo Costa e Freitas (2006), apresentam a necessária flexibilidade baseada em parâmetros técnicos e pedagógicos, a fim de que os resultados esperados não sejam prejudicados, garantindo, assim, o êxito da proposta de qualificação destinada ao trabalhador promovida pelos PEQs no Pará. Esta tem sido a tônica que respalda a avaliação dos quatro anos no Estado.

Segundo Costa e Freitas (2006), o papel do instrutor professor e das Entidades Executoras foi considerado fundamental na ocasião da construção do plano de curso por ter substancial importância na viabilização das ações conjuntas em que, esses atores e outros contribuíram com suas experiências e formatação das propostas de conteúdos, de recursos instrucionais e procedimento avaliativos. Logo, na opinião das autoras, isso foi o que tornou o plano de curso um instrumento verdadeiramente identificado com os objetivos que o PLANFOR buscava alcançar ao longo dos últimos anos.

Devido ao PLANFOR ter se constituído numa política de Educação Profissional Básica, com execução de cursos em tempos mais rápidos do que o convencional, não foi aconselhável, na época, fazer alterações no plano de curso, ainda no decorrer de sua execução. Portanto, ficaram inviáveis ajustes considerados oportunos ao processo da qualificação, como a realização de necessárias modificações nos conteúdos para atender melhor aos objetivos dos diversos cursos ministrados.

No caso dos PEQs, as modificações em determinados conteúdos dos cursos só poderiam ser feitas para outras turmas, ou cursos, devido ao tempo pequeno destinado à sua aplicação, já que as executoras, no afã de realizarem os cursos e cumprirem metas, em tempos reduzidos, impostas pelo curto espaço temporal entre a assinatura dos contratos e a sua

execução, realizavam muitos desses treinamentos de forma concentrada, com horário contínuo das 14 às 22h, com pequeno intervalo para o lanche.

Nesses casos, ocorreram sérios prejuízos no que se refere à qualidade dos conteúdos, repassados de forma rápida para as turmas que não conseguiam concentrar sua atenção e, conseqüentemente, gerando entraves aos objetivos do treinamento. Evidentemente que o rigor pedagógico na observância do plano se faz necessário, sem pender-se para a rigidez, o que contrariaria os próprios princípios da política.

Observamos no Relatório de Avaliação dos PEQs do Estado que o papel do instrutor e das Entidades Executoras torna-se fundamental no momento da construção do plano de curso devido a sua importância para viabilizar uma ação coletiva em que, esses atores e outros, que pudessem contribuir com apresentação de propostas e conteúdos. Além disso, a indicação de recursos instrucionais e procedimentos avaliativos, tornaram o plano de curso um instrumento verdadeiramente identificado com os objetivos propostos no PLANFOR.

Logo, foi fundamental que se apreendessem as diretrizes delineadas pelo PLANFOR. O mesmo Relatório informa que um dos problemas mais sérios dos cursos do PLANFOR – que gerou diversas discussões e proposições para alteração, durante todo o tempo de sua execução - diz respeito ao tempo de realização dos cursos. É quase unânime entre os professores e alunos, a opinião de que o tempo destinado para a realização dos cursos, ou seja, a carga horária foi insuficiente para um aprendizado que propiciasse o ingresso no mercado de trabalho.

Desse modo, em síntese, apresentamos a proposta de qualificação profissional do PLANFOR, recompondo sua trajetória, sua estrutura e seus objetivos, discutindo o caráter, por nós considerados como ilusório, de suas premissas, principalmente devido a sua forma linear de estabelecer a relação entre qualificação e emprego. Assim, verificamos que a nova educação profissional e, particularmente, seu nível básico, orientam-se pelo conceito de empregabilidade; fomentando um processo de individualização da formação do trabalhador, indicando que cada um é responsável por buscar suas competências, a serem alcançadas, segundo o discurso governamental, com o desenvolvimento das habilidades básicas, das habilidades específicas e de gestão.

Assim, por meio de estudos do relatório de avaliação dos PEQs no Estado do Pará, buscamos elucidar os aspectos correspondentes a avaliação, de acordo com os estudos de Costa e Freitas (Op. Cit..), procuramos informações sobre a avaliação e o acompanhamento realizado pela equipe da UFPA a esse respeito; também nos amparamos nas

formas dos cursos, objetivos, ações previstas, bem como os resultados alcançados por meio de uma análise dos elementos que constituíam cada Plano, da significância das propostas e a respectiva adequação da clientela-alvo às demandas identificadas, onde o curso estaria sendo realizado.

CAPÍTULO III: A PARTICIPAÇÃO DO CEFET/PA E DE SEUS PROFESSORES NA APLICAÇÃO DOS CURSOS DO PLANFOR

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados da pesquisa. Para isso, descrevemos e analisamos os resultados sobre como o PLANFOR foi assimilado pelos professores no CEFET/PA, assim como em que medida a implantação deste plano alterou ou não as práticas pedagógicas dos docentes que nele atuaram, numa perspectiva de promoção de inovações em suas ações didáticas.

Nossa intenção foi responder ao problema de pesquisa que se constituiu na **necessidade de verificar de que maneira as práticas pedagógicas dos professores do CEFET/PA foram reestruturadas, mediante os desafios metodológicos colocados pelas diretrizes do PLANFOR, para a formação profissional, e a sua efetividade sobre a melhoria e as inovações nas práticas pedagógicas desses professores envolvidos na execução do referido Plano.**

Assim, procuramos apresentar os caminhos metodológicos percorridos na realização deste estudo, o tipo de pesquisa realizada, os sujeitos envolvidos, o instrumento adotado para a coleta de dados e as análises das falas dos sujeitos entrevistados.

3.1. A METODOLOGIA ADOTADA NA PESQUISA

Iniciamos a pesquisa em novembro de 2006 – ainda como aluna especial do Programa de Mestrado em Educação da UFPA –, com a revisão da literatura sobre o tema, que incluía a pesquisa e os trabalhos mais significativos sobre o PLANFOR como os de: Almeida (2003); Azeredo (1998); Bulhões (2001); Frigotto (2002); Manfred (2002); e sobre a didática: Candau (2005); Cunha (2004); Martins (2000) e Rays (1996), entre outros que tratam sobre a temática Política Educacional da Educação Profissional, o PLANFOR e,

especificamente, sua proposta pedagógica para a formação profissional e formação e atuação do professor desta modalidade de ensino.

Realizamos o trabalho empírico no período de março a junho de 2007. O instrumento adotado para a coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, por entendermos que, amparados nos estudos de Gil (1987), a entrevista é um método de coleta de dados em que o pesquisador /entrevistador, já com suas metas definidas acerca do objeto de sua pesquisa, entra em contato com os sujeitos da pesquisa, para, mediante um diálogo informal ou estruturado, adquirir os dados necessários para fundamentar a(s) questão(ões) levantada(s) em seus estudos.

Para a realização das entrevistas, elaboramos, previamente, um roteiro para que pudéssemos entender as dimensões pedagógicas das práticas docentes desenvolvidas pelos professores no PLANFOR, com a intenção de verificar se houve contribuições e mudanças em relação às práticas desses professores em relação as suas ações didáticas anteriores, sempre atentando ao estabelecimento da neutralidade da pesquisa e dos próprios instrumentos. Por isso, procuramos estabelecer um relacionamento de confiança com os sujeitos da pesquisa, a fim de que estes pudessem se posicionar de modo consciente e articulado, exprimindo e até expandindo os significados e sentidos pessoais sobre suas práticas educativas no plano. Desse modo, realizamos 06 (seis) entrevistas com os professores que ministraram aulas nos cursos vinculados ao PLANFOR e o Coordenador do plano no CEFET/PA.

A metodologia adotada priorizou os aspectos qualitativos da investigação, pois acreditamos que por meio de uma abordagem qualitativa seriam encontradas melhores condições para encaminharmos propostas que fossem ao encontro das inquietações apresentadas no decorrer da pesquisa.

A pesquisa foi amparada em Martins (1997), Cunha (2004), Rays (1996, 2004) e Candau (2005) que são referências brasileiras em estudos das práticas pedagógicas e as quais contribuíram para a realização das análises acerca do objeto de estudo, por meio da identificação da dimensão didática das práticas dos professores, com vistas à compreensão da interface dos conhecimentos e experiências que constituem o saber docente, como:

Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem e contexto sócio histórico dos alunos; Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; Saberes da relação teoria e prática; Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem (Cunha, 2004 : 13).

3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Entre os 48 (quarenta e oito) professores e técnicos que atuaram na construção e aplicação dos Cursos Básicos do PLANFOR, no CEFET/PA, selecionamos, para composição da amostra, 6 (seis) professores, das áreas do Ensino Técnico que ofereceram maior número de turmas e cursos ministrados no PLANFOR na instituição, sendo: 1 (um) da área de Construção Civil (Curso de Edificações); 1 (um) da área de Informática (Curso de Informática); 4 (quatro) da área da Indústria (Curso de Eletrotécnica, Curso de Mecânica e Metalurgia); além do professor que Coordenou o PLANFOR na Instituição.

Consideramos que estes sujeitos poderiam, por meio de suas falas e manifestações, trazer-nos indicativos para sabermos se as inovações e as mudanças pretendidas pelo Plano foram entendidas e praticadas por esses sujeitos, no âmbito de suas ações didáticas no CEFET/PA, bem como os impactos sobre essas práticas.

QUADRO VII - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.

SUJEITOS	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	CURSOS MINISTRADOS NO PLANFOR
SUJEITO A	Masculino	55 anos	Eng. Civil	25 anos	Não ministrou cursos. (Coordenador)
PROFESSOR B	Masculino	49 anos	Eng. Civil.	18 anos	Mestre de Obras. Eletricista predial. Encanador Predial. Pedreiro.
PROFESSOR C	Masculino	49 anos	Eng. Mecânico.	20 anos	Soldagem Elétrica e Oxiacetilênica. Mecânica e refrigeração de Aparelhos Domésticos.
PROFESSOR D	Masculino	31 anos	Tecnólogo em Informática.	10 anos	Informática Básica. Informática Avançada.
PROFESSOR E	Masculino	45 anos	Eng. Mecânico.	18 anos	Mecânica de Refrigeração. Soldagem. Mecânica Industrial.
PROFESSOR F	Masculino	47 anos	Eng. Metalúrgico.	22 anos	Soldagem Elétrica e Oxiacetilênica.

Nossa intenção com este quadro consiste em apresentar algumas informações referentes aos sujeitos da pesquisa. Buscamos com isso destacar os aspectos profissionais dos professores na instituição, no que diz respeito ao tempo de serviço, formação acadêmica e sua atuação no PLANFOR.

3.3. CARATERIZAÇÃO DOS DADOS LEVANTADOS NA PESQUISA

Para a análise e a interpretação dos dados, utilizamos o Método Dialético, cujas leis fundamentais, segundo Marconi e Lakatos (2003), podem ser assim sintetizadas:

- os fenômenos são interdependentes e exercem uns sobre os outros uma ação recíproca, ou seja, eles se condicionam reciprocamente;
- os fenômenos e as coisas estão sempre em movimento, em transformação, em desenvolvimento e, esse processo, se dá mediante as contradições existentes entre os mesmos, isto é, por meio da negação (tese, antítese e síntese);
- o processo de desenvolvimento dos fenômenos considera a passagem de mudanças quantitativas em mudanças qualitativas;
- os fenômenos pressupõem contradições internas que são, verdadeiramente, a força motriz da conversão das mudanças quantitativas em qualitativas.

Acrescentamos que nossas análises foram realizadas com base nos dados obtidos na pesquisa, procurando estabelecer as relações entre os indicativos das falas dos sujeitos e nossas hipóteses formuladas. Para isso, seguimos os passos:

- a) primeiro passo constituiu-se da transcrição fiel das fitas gravadas;
- b) em seguida selecionamos os dados, procurando realizar um exame minucioso das falas, evitando informações confusas, incompletas que poderiam prejudicar o resultado da pesquisa;
- c) prosseguimos com a categorização dos dados que foi feita com base nas regularidades encontradas nas entrevistas, referentes aos dados sobre a capacitação pedagógica recebida pelo professores para ministrarem aulas no PLANFOR.

Em seguida os dados codificados foram agrupados por similaridade formando os seguintes temas para análise:

- 1) informações sobre o ingresso do CEFET/PA como executor nos cursos do PLANFOR;
- 2) a percepção dos sujeitos entrevistados sobre sua participação como professor no PLANFOR;

3) os saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem e contexto sócio histórico dos alunos;

4) saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; a relação entre a teoria e prática estabelecida no desenvolvimento dos cursos;

5) saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades;

6) saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem e as contribuições do PLANFOR em relação às práticas pedagógicas dos professores do CEFET/PA. Nesta fase, buscamos confrontar o conteúdo das falas com o referencial teórico utilizado na pesquisa para subsidiar nossas análises.

No próximo item, apresentaremos dados sobre o ingresso do CEFET/PA como executor dos cursos do PLANFOR, buscando identificar sobre tudo seus desafios e limites no processo de implementação do Plano.

3.4. O INGRESSO DO CEFET/PA COMO EXECUTOR NOS CURSOS DO PLANFOR

Ao entrevistarmos o **Sujeito A**, fomos informados que, no período de 1996 até o ano 2000, o CEFET/PA desenvolveu cursos pelo PLANFOR no Estado e que essa participação só aconteceu devido ao envolvimento do Diretor de Ensino, na época, de maneira informal, em reuniões na Secretaria de Trabalho e Promoção Social do Estado do Pará – SETEPS. Estas que antecederam a implantação do Plano no Estado, no momento em que foi apresentado pelo Diretor o trabalho de formação profissional desenvolvido pelo CEFETPA; então, a partir destas reuniões, foi dada a oportunidade da instituição participar de uma primeira seleção de executores de cursos do PEP.

A fala a seguir é reveladora nesse sentido. “No início foi atribuído ao CEFET/PA, **ministrar poucos cursos** nas áreas de Informática e Construção Civil, só em Belém” (SUJEITO A).

O **sujeito A**, na citação a seguir, enfatiza o limite inicial de participação do CEFET/PA, permitido pela SETEPS, que não vai além da possibilidade de ministrar um número mínimo de cursos em apenas duas áreas profissionais na capital, mesmo sendo uma

Instituição que trabalha com a aplicação deste ensino a mais de 90 anos, representando uma referência no Estado do Pará.

Diante do **resultado positivo em relação aos cursos** apresentados, pelo CEFET, foi que houve a ampliação da participação da Instituição no programa. Passando o CEFET a ser consultado nos momentos de construção dos projetos pedagógicos dos cursos, não propriamente construindo os cursos (**SUJEITO A**).

O CEFET/PA foi um dos primeiros executores do PLANFOR no Pará, participando até o ano 2000, um ano antes do término do plano. Por isso, indagamos sobre como eram definidas as propostas dos cursos: o CEFET/PA recebia algum documento ou resultado de pesquisa que apontasse as demandas dos Cursos, no sentido de atender as necessidades sociais das comunidades? Obtivemos a seguinte informação:

A SETEPS fazia **um pacote**, neste pacote vinha o **número de cursos**, o **nome dos cursos**, as **cargas horárias** e os municípios onde o CEFET poderia atuar e **ao CEFET cabia aceitar ou não participar**. O CEFET durante sua participação no programa nunca se opôs ministrar nenhum curso (**SUJEITO A**).

Como podemos verificar na fala transcrita, a implementação do PLANFOR ocorreu de forma pré-determinada pela gestão da SETEPS que definia toda a organização e o desenvolvimento dos cursos a serem ministrados. Com isso, observamos que as instituições formadoras pouco puderam inovar por iniciativa própria, em relação à organização curricular, metodológica e pedagógica dos cursos do PLANFOR, tendo em vista que, a elas não foi dada autonomia para isso, uma vez que, a nomenclatura e a carga horária dos cursos eram estabelecidos previamente pela SETEPS.

A elaboração das propostas pedagógicas ficava a cargo do CEFET/PA, que solicitava aos professores a construção dos programas, segundo as indicações da SETEPS sobre a carga horária e o nome do curso. As propostas deveriam conter a carga horária, objetivos, metodologia, conteúdo programático, recursos didáticos, cronograma de execução e sistemática de avaliação dos cursos.

Nesta ótica, Saul (1999) explica que a maneira como as políticas públicas educacionais são implementadas no Brasil, justifica o baixo aproveitamento das experiências desenvolvidas nas instituições de ensino, uma vez que, estas, geralmente são

excluídas do processo de formulação das mesmas, ficando apenas com a incumbência de aplicação além da responsabilidade pelo seu êxito.

Ainda a respeito das propostas de cursos, observamos que eram bem parecidos com os planos de cursos aplicados no CEFET, o diferencial estava na carga horária que era bem inferior, resumindo o programa de ensino a ser ministrado, mas representava uma adaptação dos cursos já existentes. No PLANFOR, a carga horária mínima era de 40h e variava até 120h; em alguns cursos, como o de informática, por exemplo, divididos em módulos que pareciam como vários cursos de carga horária máxima de 40h, organizados em seqüência, ou seja, não eram ministrados todos os conhecimentos de uma vez. Segundo o **Sujeito A**, eram utilizados alguns meios estratégicos em relação à montagem dos cursos:

Dividíamos em Informática Básica 40h, Internet, COREL DRAW mais 40, EXCEL mais 40h, da mesma forma fazíamos com os cursos da área de Construção Civil. **Dividíamos os cursos em módulos de formação como pintor 40h, pedreiro 40h, assim encontrávamos condições de se fazer um trabalho razoável já que a carga horária era estipulada pela SETEPS e não por quem estava elaborando os cursos (SUJEITO A).**

Alguns cursos iniciavam com aulas direcionadas ao desenvolvimento das habilidades básicas, momentos em que eram ministrados conteúdos de Matemática, Português, Cooperativismo e Relações Humanas, com carga horária máxima para o desenvolvimento desses conhecimentos de 20h e eram ministrados por professores do Ensino Médio, em forma de módulos/disciplinas.

Com a continuidade ao curso, logo após o módulo das habilidades básicas, vinha à parte específica e de gestão que era ministrada por professor da área técnica. Observamos que, não era recomendado pela SETEPS o aumento da carga horária destinada aos cursos, mesmo quando os alunos atendidos apresentassem dificuldades básicas até mesmo de alfabetização. Isso contradiz as diretrizes gerais do PLANFOR no que se refere à fixação

das cargas horárias que deveriam ser estipuladas, depois de identificados os conteúdos demandados pela população, a fim de atender suas necessidades.

Quando indagamos sobre o controle e o acompanhamento do processo de execução do PLANFOR, no CEFET/PA, o **Sujeito A** informou que “a avaliação era feita pela UFPA e também pelo Ministério do Trabalho, através de visitas, análises do plano dos cursos e conversas informais sobre o andamento do trabalho”.

Era exigido, também, um relatório que era apresentado pelo CEFET/PA, feito a partir dos dados pedagógicos de cada curso ministrado, que se caracterizava como relatório final. Ele continha o número de alunos matriculados e alunos concluintes, a avaliação do professor pelo aluno e pela coordenação, a avaliação do aluno pelo professor, além do mapa de frequência dos alunos²⁵. No anexo I, deste trabalho, são apresentados os dados fornecidos pela equipe da SETEPS que relaciona todos os cursos e municípios atendidos pelo CEFET/PA, durante os anos de 1996 até 2000, assim como o número de alunos atendidos por municípios e custos com a aplicação do plano pelo CEFET/PA.

Em relação à capacitação dos professores ou instrutores ministrantes dos cursos, o **Sujeito A** informou que, durante a execução do Plano, a SETEPS promoveu alguns treinamentos com este fim,

Uma das vezes foi até desenvolvido um treinamento na UNAMA, tinham instrutores treinados com certificados da SETEPS, em determinados cursos e habilidades. **Muitas vezes éramos obrigados a aceitar a participação destes instrutores como ministrantes dos cursos do CEFET**. Sindicatos davam aulas, a SIMETAL indicada através da política, também ministrava cursos e muitas vezes utilizaram os laboratórios do CEFET (**SUJEITO A**).

Os formadores (professores e instrutores) eram, em geral, contratados pelas instituições para ministrar os cursos, mas no caso do CEFET/PA existiu um diferencial, pois a instituição conta com um quadro próprio e permanente de professores/ instrutores, contratando apenas quando o volume de cursos ultrapassava sua capacidade técnica de atendimento. Sobre isso, o grupo responsável pela avaliação dos PEQs deveria ter se preocupado em acompanhar os professores envolvidos na aplicação dos cursos, verificando principalmente seu grau de instrução, em que área, sua formação pedagógica, seus vínculos com as instituições executoras e, principalmente, seu grau de conhecimento e comprometimento com os objetivos do plano.

25 Ver anexo III.

Desse modo, uma gestão mais participativa dos programas estimularia a participação dos professores no planejamento dos cursos, socializaria as informações e possibilitaria a avaliação do trabalho do professor, aperfeiçoando o processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido. Perreira (1999: 111) nos coloca que

[...] a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo poderá levar à repetição de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, corre-se o risco de reviver cenários **de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores no país** (grifo nosso).

Baseados nessa lógica, observamos que Educação Profissional continua, ainda hoje, destinada, sobretudo, aos excluídos da academia, assim como a formação dos seus professores se materializa de forma improvisada, fechando um círculo vicioso, no qual, não se criam condições necessárias para o comprometimento com essa modalidade de educação. Sobre isso muito tem se questionado, principalmente nos eventos de estudos, proposições e avaliação da Educação Profissional momento em que surgem indicações referentes a formação de professores para este ensino, como apresentamos a seguir:

A formação de professores para a Educação Profissional, principalmente com relação aos programas especiais de formação ligados à complementação pedagógica para profissões de nível superior, necessita ser discutida em termos da legislação a aplicar e de seu efetivo controle na prática das instituições públicas e privadas. Em relação ao ensino médio a questão é ainda mais séria, pois, se já se constata a falta de docentes, principalmente nas disciplinas técnico-científicas, o problema tende a se agravar com a progressiva expansão deste nível de ensino. (Brasil, 2003: 2).

Portanto observamos que mesmo depois de estabelecida a resolução CNE/CP nº 02/97 a formação de professores para a Educação Profissional ainda não está, completamente, regulamentada. Com isso dificultando que seja criada uma identidade profissional aos docentes deste ensino. Nessa lógica, constatamos que a capacitação de professores para o Ensino Técnico encontra-se desatrelada do processo de formação. Como nos referimos anteriormente no texto vem ocorrendo uma preparação pontual para o exercício do magistério que muitas vezes é feita levando em conta, sobretudo, uma capacitação técnica;

e não como deveria ser a formação integral de um professor que lida com as interlocuções entre o trabalho e as relações sociais e culturais, próprias de um contexto educacional mais amplo, que tem as suas especificidades.

3.5. A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO COMO PROFESSOR NO PLANFOR

Segundo Martins (1998), a prática educativa requer uma direção, um sentido, mediante a organização de procedimentos que garantam a atividade prática, possibilitam uma formação humana dos indivíduos, tornam efetivo o processo educativo, esclarecendo-lhes sobre as finalidades e meios para sua realização, conforme as opções feitas em relação ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira.

Procuramos nesta fase, inicialmente, saber sobre a forma da capacitação pedagógica dada aos professores, para atuarem no plano. Assim como o acesso pelos professores às diretrizes, os objetivos, a metodologia e a carga horária mínima, estabelecida aos cursos pelo PLANFOR.

Alguns dos professores entrevistados revelaram que as informações sobre o plano foram apenas no âmbito da execução dos cursos, como identificado nas falas a seguir.

[...] O convite para dar aulas no PLANFOR partiu do Coordenador do Programa no CEFET/PA, que no ato do convite, **apenas informou qual era o Curso, não explicou o que era o PLANFOR.** Deteve-se a informar que era um programa da prefeitura, para ajudar as comunidades carentes. **Não tive nenhum diagnóstico da turma, nem de início nem de fim do curso em relação aos resultados, não sei se tiveram êxito se conseguiram emprego ou continuaram na rua (PROFESSOR C).**

Não houve momentos de preparação pedagógica nem no início ou durante o curso, inclusive até para a montagem da apostila **não houve orientação.** Em relação ao formato do curso, só tive conhecimento através dos colegas que já haviam participado do programa e que passaram algumas informações sobre os alunos do curso **(PROFESSOR E).**

Sobre o PLANFOR não foi passado nada, o que tinha de conhecimento era que se tratava de um programa gerenciado pela prefeitura para atender aos trabalhadores e desempregado com um curso de formação básica. **Não tive sequer um ementário para que eu me direcionasse para o planejamento,** assim montei uma apostila essencialmente básica, o curso era montado pelo professor sem nenhuma orientação **(PROFESSOR F).**

Os depoimentos dos professores evidenciam um problema de execução e concepção das diretrizes do PLANFOR, a partir do momento em que eles são convidados para ministrar aulas no plano sem que lhes sejam dadas informações sobre as diretrizes, intenções e metas do PLANFOR, assim como o ementário da disciplina, nível e características dos alunos que seriam atendidos nos cursos. O que consideramos fator determinante a dificuldade do exercício de uma prática pedagógica inovadora.

Segundo os estudos de Cunha (2004), o caráter pedagógico da prática educativa processa-se como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana. Esta ação acontece por meio de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados, recomendando o tipo de homem a formar, para qual sociedade e com que propósitos. Portanto, é fundamental ao bom desempenho pedagógico, tanto dos professores quanto dos alunos, a orientação prévia sobre os objetivos, clientela a serem atendidas, diretrizes e metas do Plano, pois sem isso, a possibilidade de mudanças nas práticas pedagógicas torna-se limitada.

Todas estas informações que não foram repassadas, aliadas às peculiaridades dos alunos atendidos pelo Plano que são aqueles que estão há muito tempo distantes da escola, na maioria das vezes não possui formação básica e/ou encontram-se desempregados, seriam essenciais para a elaboração de uma análise compreensiva da relação de ensino e aprendizagem estabelecida nos cursos do PLANFOR, identificando as necessidades pedagógicas especiais presentes ou não nas práticas educativas dos professores, na intenção de delinear uma proposta inovadora de ensino.

3.5.1. Os Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem e contexto sócio histórico dos alunos

Nesta seção, buscaremos com base nos estudos de Cunha (2004) identificar as teias sociais e culturais que definem os espaços em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como é estabelecida a inter-relação entre elas, principalmente no que

diz respeito ao interesse dos alunos, em relação ao envolvimento com a proposta pedagógica do curso, assim como a habilidade do professor, de leitura e compreensão da condição cultural e social dos estudantes, estimulando suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulado na lógica de “um processo de ensinar e aprender imbricado socialmente constitui-se no ponto chave para a construção da cidadania” (Cunha, 2004: 38).

Identificamos que professores tentam dar resposta a esse desafio, desenvolvendo experiências alternativas quando detectam diferenças entre os alunos regulares da instituição e os alunos atendidos pelo Plano, com no caso do **professor C**.

Existe uma grande **diferença entre os alunos do PLANFOR e os alunos dos cursos técnicos do CEFET**, pois a maioria dos alunos atendidos por mim no PLANFOR, eram na faixa etária entre 25 a 45 e **não possuíam dúvidas sobre o que vinham fazer aqui que era a busca de uma formação profissional (PROFESSOR C)**.

Já os **professores B e D** dizem que tiveram a visão do aluno como “sujeito” do processo de ensino, delineando as formas de ensinar, ao buscarem práticas mais articuladas com a realidade de seus alunos, ajustando os conteúdos. Outro fator perceptível no depoimento refere-se aos cursos planejados, que revelam uma adaptação dos cursos de nível técnico existentes no CEFET/PA e não uma elaboração de novos cursos delineados de acordo com o objetivo e público alvo do Plano.

Fazíamos **primeiramente um diagnóstico** para saber qual era o grau de conhecimento da turma, e sempre era **percebida uma grande diferença de níveis de conhecimento na turma**, a maioria dos alunos tinham apenas o ensino fundamental de 5ª e 6ª série, um ou outro tinha o nível médio e **ai era que surgia a dificuldade em levar o curso**. Com a observação, que quase todos os cursos precisavam de uma base de ler desenho, pois muitos alunos passam certo tempo para compreender, buscávamos mostrar as regras básicas para elaboração dos desenhos e dos projetos (**PROFESSOR B**).

Normalmente, sempre no primeiro dia de aula realizamos uma enquête com os alunos para saber o que eles já sabem, seus conhecimentos prévios em relação ao computador, pois sabemos que existem pessoas que não sabem nem pegar no mouse (**PROFESSOR D**).

A seguir os **professores C e D** indicam os mecanismos pedagógicos utilizados por eles, mesmo que de forma instintiva, já que estes não tiveram momentos de preparação e concepção do trabalho a ser realizado no desenvolvimento dos cursos.

Sempre começávamos os cursos do PEP **com disciplinas básicas, realizando no início do curso uma formação mais geral**, o que de certa forma, dava **uma base mínima** aos alunos para desenvolverem a parte técnica específica que no caso era soldagem. [...] Fazíamos a escolha das matérias, sendo que essa escolha teria que **ser pautada em competências básicas** que pudessem permitir uma **análise menos técnica** por **causa da formação deles**, então era mesmo dentro **das competências de nível básico mais básico possível (PROFESSOR C)**.

O **professor C** revela que os ajustes didáticos, realizados por ele no desenvolvimento do curso, levaram ao empobrecimento da formação, já que foram ministrados apenas os conhecimentos mais básicos possíveis e menos técnicos, resumindo o mínimo de conhecimento no curso. Nesse caso, o professor tem como objetivo a resolução de problemas imediatos, surgidos na sala de aula naquele momento, e não de modificar aspectos concretos da sua situação de trabalho, da sua prática, ou dos seus resultados como professor.

O problema identificado na fala do **professor C** pode ter sido provocado tanto pelo tempo destinado aos cursos quanto no que se refere ao baixo nível de escolarização dos alunos atendidos, pois este volume de horas, aliado ao fato de que foram desenvolvidos cursos estanques sem qualquer articulação com a oferta do ano anterior ou em relação ao ano seguinte, nos leva a concluir que o Plano careceu de condições objetivas para desenvolver e formar um perfil amplo de trabalhador, como proposto nos documentos oficiais.

Para que o professor possa diminuir o uso do improviso em suas práticas precisa compreender que algumas medidas devem ser tomadas, tais como nos indica Damis

A definição da organização intrínseca dos conteúdos está fundamentada nas experiências e no contexto sociocultural mais próximo do aluno e se constitui numa totalidade coerente, ampla e rica, interessante e ajustada aos princípios da aprendizagem humana. (Damis, 2006:127).

Além de entender que os objetivos do ensino, expressam intenções indicadoras do processo didático, e devem ser definidos pelo professor com a participação dos alunos, ato básico do direcionamento dos estudos, já que orienta a seleção e organização dos conteúdos, a seqüência das atividades de ensino, aprendizagem e avaliação.(Idem)

No caso do **professor D** constatamos uma visão pedagógica semelhante a indicada nos estudos de Damis (2006).

Precisamos tomar **conhecimento do que o aluno já sabe, para fazer as modificações tanto na metodologia quanto no planejamento e distribuição dos conteúdos (PROFESSOR D).**

Como podemos verificar na fala acima, há por parte do professor uma preocupação em elaborar sua proposta de ensino a partir de um diagnóstico prévio da turma, onde pudesse se identificar os conhecimentos que esses alunos já trazem consigo, o que para nós revela que esse professor apresenta uma preocupação em contribuir para a construção de conhecimento do aluno.

3.5.2. Os Saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino

Cunha (2004) esclarece que o planejamento é um processo que envolve habilidades que permitem delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de incremento de uma prática pedagógica efetiva e dinâmica. Envolve a capacidade de organizar de forma dimensionada o tempo disponível, sempre vinculando o espaço com a necessidade e condição dos alunos assim como as suas metas de aprendizagem. Pressupõe o domínio do conhecimento específico do que se ensina sua estrutura e possibilidade de relações.

O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis para as atividades didáticas em termos de seu arranjo, organização e coordenação, como também prevê a revisão e a adequação no decorrer do processo de ensino, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.

Ao entrevistarmos alguns professores que ministraram cursos no Plano, em relação ao Planejamento, perguntamos: existiu um momento de planejamento para realização dos Cursos? Como era definida a carga horária do curso? Havia acompanhamento pedagógico do processo de planejamento dos cursos?

Os professores descrevem:

O Planejamento foi através da montagem de uma apostila baseada na carga horária de 40h para ministrar todo o conteúdo (**PROFESSOR C**).

Na fala do **professor C**, o planejamento do ensino apresenta-se mais como uma ação mecânica e burocrática do professor, e pouco contribuiu para elevar a qualidade da ação pedagógica do docente.

A fala a seguir, mostra que o professor teve autonomia e compreensão em adequar seu planejamento, conforme as necessidades dos alunos, mesmo que como evidenciado em sua fala e já comentado anteriormente, os planejamentos pedagógicos dos cursos do PLANFOR no CEFET/PA tenham sido meras adaptações das propostas pedagógicas dos cursos técnicos regulares da Instituição.

Na elaboração de meu planejamento, lembro que fiz um plano de ensino, igual ao que realizamos para as turmas no CEFET, com objetivos, justificativa e etc. **Fazendo algumas mudanças inclusive na redução de carga horária. O porém, não imaginava que uma das turmas solicitaria um planejamento muito mais elaborado do que aquele que já havia feito.** Pois nada que planejei apliquei naquela turma especial, já que o planejamento foi igual ao da outra turma, **sendo necessário adaptar diariamente as aulas de acordo com as necessidades de cada aluno** e de minhas restrições e conhecimento sobre a metodologia para educação especial (**PROFESSOR D**).

Candau (2004) explica que o planejamento tem como preocupação fundamental responder "para quê", "para quem" e também ao "o quê". A preocupação central é definir fins, buscar conceber visões globalizantes e de eficácia; serve para situações de crise e em que a proposta é de transformação, em médio prazo e/ou longo prazo. Observamos que o **professor D** teve dificuldades didáticas decorrentes principalmente, nesse caso, da falta de conhecimento prévio da turma que iria ministrar suas aulas.

Planejar é uma atividade própria das práticas docentes, visto que, esta tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação. As ações de planejar e avaliar 'andam' de mãos dadas.

Ao analisarmos de forma geral as falas dos professores, no que se refere aos saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino é perceptível que por falta de

uma melhor orientação didática, com certa frequência, os professores utilizaram a improvisação, aliada às suas experiências, na organização e montagem dos cursos.

Isso, de certa forma, pode dificultar a qualidade para a formação profissional, causando fragmentação do ensino, possibilitando apenas um treinamento parcial aos alunos que logo serão superadas pela dinâmica do mercado. Nestes termos, a fragmentação percebida nas propostas dos cursos não proporcionava ao trabalhador a capacidade de entender o processo, pois os treinamentos realizados pelo PLANFOR, no CEFET/ PA, possuíam um viés basicamente instrumental, em face da ausência do planejamento e diminuto tempo para a realização dos cursos.

3.5.3. Os Saberes da relação teoria e prática

Sobre esta relação, Martins (1998: 48) explica que “a ação prática é guiada pela teoria valoriza-se o pensamento sobre a ação. A ação prática não é determinante, mas determinada”. Assim, as mudanças se fazem no plano dos conceitos, das idéias. Fato determinante e necessário para o desenvolvimento com qualidade dos cursos ministrados teria sido o estabelecimento do exercício de uma pedagogia crítica, no sentido de estimular a consciência crítica. Só assim poderia ser desenvolvida uma ação transformadora pela transmissão-assimilação de conteúdos críticos, articulados aos interesses das classes trabalhadoras atendidas no Plano.

Sendo que o curso foi dividido em duas partes: uma teórica e outra a maior parte do curso destinada à prática. Estas 40h de Curso foram divididas em 4 horas por dia o que dava cinco dias por semana. O curso tinha basicamente 40 h totais, sendo que a parte teórica correspondia às 8h do curso e 32h foram destinadas à parte prática (PROFESSOR C).

Outros professores comentam: “então realizávamos os planejamentos dos cursos dividindo **entre a prática e a teoria**” (PROFESSOR E); Os cursos eram **divididos** entre **conteúdos relacionados à prática** e aqueles **relacionados à teoria**. (PROFESSOR F).

A sistemática de aprendizagem foi toda no local, dentro do laboratório, ela teve um caráter experimental muito forte, então nós fazíamos uma linguagem pedagógica em que, na hora em que você estava produzindo a prática, **você fazia**. Eu acreditava, na

época, que era o melhor procedimento pedagógico. **Por exemplo: se eu vou falar de um equipamento, eu vou falar desse equipamento na sala de aula, eu já falava desse equipamento olhando o equipamento, mostrando o equipamento, abrindo o equipamento, dizendo a função do equipamento, como comprar, como utilizar, quais as condições de segurança de uso daquele equipamento. Então havia uma relação teoria e prática muito associada,** porque como o curso era de carga horária muito pequena e o resultado tinha que ser imediato, **você não poderia produzir uma teoria distanciada da prática, então você já dava teoria dentro do próprio laboratório,** se falava, por exemplo, de eletrodo de solda elétrica, você já mostrava o eletrodo a lata, como adquirir a lata, as informações comerciais da lata, tudo, e onde era aplicado e como aplicado, e já fazia a prática já associada à teoria. O rendimento era excelente, porque quem estava já no trabalho, rapidamente aprendia, e quem não estava, facilmente conseguia assimilar. Muito boa, foi uma experiência maravilhosa, eu gostei muito (**PROFESSOR E**).

A fala do **professor E** identifica a ação pretendida pelo professor em dar sentido aos conteúdos, mediante a contextualização dos conhecimentos, realizando a relação teoria e prática, dado o caráter da complementaridade. Entretanto, percebemos que o professor tenta produzir e organizar, conscientemente, os elementos constitutivos somente do conhecimento científico. Apresentando-se “em forma a-histórica e acrítica, o que a torna mecânica e voluntarista” (Rays, 2004: 40).

Com isso, percebemos que a base da problemática está fundamentalmente na dicotomia teoria-prática, na separação entre concepção e execução, dando importância maior à prática, marca predominante da organização do trabalho pedagógico nas escolas profissionalizantes.

Outro ponto de destaque revelado nas falas dos professores entrevistados e que precisa ser elucidado, constitui-se em um grande equívoco político-pedagógico no ato de, primeiro, conhecer, para, depois, fazer ou primeiro fazer, depois conhecer.

Segundo Rays (1996: 50): “[...] o conhecer e o fazer na didática crítica não podem ser tomados em sua dualidade, mas na congregação do ato teórico-prático” O autor defende que a unidade crítica da teoria e da prática, na didática educacional, só ocorrerá no instante em que a prática pedagógica se transformar numa prática pedagógica concreta, e esta não estabelece a ruptura entre o conhecimento (teoria) e a ação (prática), tanto na essência da educação quanto no processo de transformação do real.

Assim, é preciso, pois, aprender de forma crítica o pressuposto epistemológico que embasa a unidade dialética da teoria e da prática, para se superar a visão e a ação positivista, ainda predominante no processo pedagógico (Rays, 1996: 47).

Segundo a concepção de Rays (1996), a relação teórica/ prática contempla essencialmente características de um ato científico contextualizado, pois é o próprio homem que objetiva e intervém na realização teoria-prática em desenvolvimento num determinado momento histórico. É o ato teórico-prático que opera transformações positivas no ato de produzir no resultado.

Ao conhecer e assimilar criticamente um objeto ou um fenômeno, o homem realiza uma ação prática, por paradoxal que esse fato possa parecer. **O conhecer é, portanto, ação que não exclui a teoria da prática e a prática da teoria, ao tratar de problemas concretos em suas relações históricas.** É assim que o ato de conhecer, entendido como ação, como atividade humana consciente, transforma-se na verdadeira força motriz da evolução sociocultural e da determinação de seu desenvolvimento futuro (Rays, 1996: 37, grifo nosso).

Esse princípio de identidade é o que define a dinamicidade necessária da teoria e da prática. Muitas vezes, o equívoco acontece por se acreditar que a teoria e a prática são sempre as mesmas e que ambas desenvolvem-se automaticamente. Em nenhum momento da atividade humana, a teoria e a prática estão imóveis, uma vez que, a teoria não exclui a prática e a prática não exclui a teoria na atividade social dos homens.

É perceptível na fala dos professores, quase de forma unânime, que a relação teoria e prática tem se reduzido à mera justaposição, sem superar o estreito pragmatismo que supervaloriza dentro do CEFET/PA o “como fazer” em detrimento da teoria. Observamos que o processo de ensinar seja, ainda, visto como um passo linear e justaposto da prática à teoria.

3.5.4. Os Saberes relacionados à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades.

O saber implica na condição do professor ser o construtor, junto com seus alunos, de estratégias e métodos que favoreçam uma aprendizagem significativa, ou seja, estruturar arcabouços culturais, afetivos e cognitivos dos estudantes às novas aprendizagens. Este processo envolve a seleção de técnicas e procedimentos de ensino, bem como a seleção de recursos apropriados. “Envolve a condição de protagonismo necessário ao exercício intelectual do professor e seus alunos” (Cunha, 2004: 38).

Com este entendimento, a respeito da forma da condução dos saberes, buscamos saber com os sujeitos entrevistados, que metodologias foram adotadas no decorrer dos Cursos ministrados no PLANFOR?

A respeito disso, nos foi relatado que:

Não havia um espaço preparado para a efetivação dos cursos, os espaços eram **sempre improvisados**, mas como nossos cursos eram de cunho prático, muitas vezes aproveitávamos o espaço para demonstrar o que era para ser feito ou não era adequado fazer em termos de instalações prediais. **Aqui em Belém, utilizamos um prédio em construção para realizamos a parte prática do currículo do curso.** No caso dos **cursos de eletricista, trabalhávamos fazendo leitura e interpretação de projetos**, claro, observando o grau de cada um. Depois íamos para a parte de execução onde montávamos painéis elétricos e fazíamos instalações elétricas (**PROFESSOR B**).

Como podemos observar na fala do **professor B**, ele utilizou procedimentos de ensino relacionados à didática operacional, que para Candau (2004) e Rays (1996) abrangem maneiras particulares de estabelecer as condições favoráveis à aprendizagem, enfatizando as atividades que são realizadas pelos alunos, enquanto aprendem. No caso em pauta, o professor adaptou suas aulas aos espaços improvisados para a sua realização; aplicando as atividades de ensino como experiências de aprendizagem que o aluno realiza, em situações propostas pelo professor, em ambientes próprios. Estas maneiras particulares de organizar o ensino são relativamente às técnicas adotadas pelo professor.

No entanto, Cunha (2004: 15) destaca que:

[...] A direção do processo de ensino requer, o conhecimento de princípios e diretrizes, métodos, procedimentos e outras formas de organização. O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, chamados de métodos de ensino.

Nesse sentido, urge a necessidade de iniciativas, referentes à formação pedagógica do professor, pois, podemos observar com as análises presentes neste trabalho que, os professores pesquisados utilizaram, muitas vezes, o improviso e sua experiência sem ter clareza dos fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, ideológicos e pedagógicos do processo de ensino.

No que se refere ao espaço da realização das aulas, tanto a fala do **professor B** quanto do **professor F** revelam que os cursos não foram realizados somente no ambiente físico do CEFET/PA, mas também em alguns municípios, sendo que esses professores ao saírem para ministrar estas aulas, tinham que se adequar e improvisar seus métodos aos ambientes disponíveis. A propósito, eis o depoimento do **professor F**.

[...] **Os locais de realização** do curso foram **diversificados** no interior do estado, alguns eram realizados em espaço amplos, como clube, áreas de **exposições agropecuárias ou era um prédio público ou era em associações**, algumas vezes em escolas do município (**PROFESSOR F**).

No depoimento a seguir, é perceptível o esforço do professor no sentido de realizar práticas mais coletivas e com perspectivas mais críticas quanto aos objetivos do trabalho com os alunos, pois, o professor vê o aluno como “sujeito” ativo do processo, considerando tanto sua vivência prática quanto os seus limites.

Há alguns anos, como falei anteriormente, os conhecimentos sobre informática não eram difundidos, mas hoje você chega na sala principalmente dos alunos do **curso de informática regulares aqui do CEFET e não precisa passar os conhecimentos de informática básica, pois os alunos já trazem estes conhecimentos quando chegam na instituição.**

Assim procuro **fazer uma nova proposta pedagógica**, já que os alunos trazem uma certa experiência e conhecimento sobre a informática, **busco fazer uma adaptação nos conteúdos e na metodologia das aulas**, para que eles **dêem seqüência ao conhecimento já pré-estabelecido e se sintam estimulados com as aulas.**

Em **relação ao PLANFOR** teve **uma turma**, que **não precisei mudar o planejamento, metodologia e a experiência adquirida aqui no CEFET/PA, já que era uma turma “normal”** com a possibilidade de ministrar aulas práticas em laboratórios, utilizando softwares e apostilas, objetivando que alunos fossem fazendo as atividades teóricas relacionando já com a prática.

Já a outra turma era uma turma de pessoas com necessidades especiais de todos os tipos, não eram só surdos e mudos, não possuíam apenas deficiências físicas, era uma turma que tinha pessoas com a coordenação motora bastante debilitada, paralisia cerebral, pessoas quase cegas enfim, **não havia uma separação dos alunos de acordo com suas deficiências**, a turma era única, onde estavam aglutinados todos os tipos de deficiências. O que foi para mim uma grande surpresa, pois eu não sabia que a turma seria composta por estas pessoas.

Além de uma experiência e um desafio muito grande, enquanto professor, já que não houve nenhuma preparação, e eu de fato, não estava preparado para trabalhar com alunos que requeriam um tipo de atenção especial e particular do professor. Além de um melhor acompanhamento, acredito particularmente que a turma nem poderia ter sido montada do jeito que foi montada, porque exigiria um supertreinamento do professor.

Devido à necessidade de fazer o trabalho, comecei a improvisar minha prática, foi quando percebi que não poderia jamais falar de lado para a turma, mas sempre de frente para que pudessem fazer a leitura labial, mas ao mesmo tempo percebi que muitos ali possuíam outros tipos de problemas e que eu teria que atender a todas as dificuldades daqueles alunos, ainda mais eu que nunca tido nenhum treinamento ou estudo sobre o assunto, eu sei que poderia ter reclamado e voltado atrás em relação à aceitação do curso mas não, resolvi assumir este desafio, o que me deixou bastante gratificado em poder passar um pouco de meus conhecimentos a estas pessoas que estavam ansiosas por novos conhecimentos e de certa forma superando até suas deficiências. **O que eu guardo é que foi uma experiência bastante complicad (PROFESSOR D).**

Com isso, percebemos que o professor **D** buscou vincular o conteúdo a

aquisição dos saberes à realidade social, assim como, as necessidades diversas e interesses dos alunos. Mesmo que tenha utilizado o senso-comum e o improviso, por não ter conhecimento aprofundado da didática principalmente no que se refere a didática da Educação Especial, ou até mesmo para se dirigir ao coordenador do curso, a fim de expor a situação inadequada de organização da turma mediante sua necessidade específica de atendimento pedagógico

Todavia, constatamos que este professor tentou, em suas ações, buscar uma mediação metodológica que articulasse o saber escolar às necessidades concretas de vida desses alunos.

Nessa perspectiva, trazemos Rays (2004) que conceitua o método na prática pedagógica do professor como fator condicionante do momento didático e a realidade em que o processo de aprendizado está se realizando, fator determinante para a busca do caminho, por meio do qual se materializam situações didáticas contextualizadas.

O método de ensino, desse modo, é condicionado e condicionador dos ambientes de aprendizagem. Nesse sentido, o método de ensino deve ser entendido como caminho para a promoção de ações pedagógicas conscientes, organizadas criticamente, com a finalidade de tornar o trabalho docente e discente mais fácil e mais produtivo para o alcance das metas desejadas e necessárias para o desenvolvimento integral dos educandos (Rays, 2004: 97).

Vista desse modo, a metodologia não pode ser encarada como um instrumento neutro, ao contrário, ela pressupõe uma tomada de decisão, um posicionamento diante da realidade que se pretende conhecer e atuar.

Em síntese, essas formas de ação pedagógica sinalizam uma metodologia de ensino contextualizada. Segundo Candau (2004), a reflexão-formulação de uma metodologia de ensino contextualizada, interativa e dialógica, estará sempre pautada no processo em construção que incorpora por superação o momento do ato pedagógico, anteriormente elaborado, e que se refazem a partir das mudanças nos contextos socioculturais e pedagógicos.

3.5.5. Os Saberes relacionados à avaliação da aprendizagem

Na condução dos Cursos em pauta, devido suas especificidades, é mister a necessidade dos professores selecionarem estrategicamente as ações avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes. Esta ação, segundo Cunha (2004) exige um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permita, ao professor, a

identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento de seus alunos. Pressupõem um posicionamento valorativo sobre os objetivos em questão. “Os diferentes saberes que compõem a dimensão da didática se articulam entre si e definem dependências recíprocas. Na verdade o processo de ensinar” (Cunha, 2004: 38).

Nesta pesquisa, também buscamos saber se existia alguma forma de avaliação do processo ensino x aprendizagem dos alunos, nos cursos ministrados no PLANFOR.

Os professores revelaram que:

A avaliação era realizada ou de forma individual ou através de trabalhos em equipe, sendo que eu valorizava mais o **trabalho em equipe**. Em construção nunca se trabalha sozinho, então se dava a importância para esta questão (**PROFESSOR B**).

O **professor B**, quando se refere à valorização do trabalho em grupo, associa ao mercado do trabalho e as suas solicitações, não a dimensão técnica da avaliação.

A sistemática de avaliação que proponho hoje também é **somativa**, busco fazer sempre **muitas atividades no decorrer do curso**, visando **possibilitar a participação de todos durante as aulas** (**PROFESSOR C**).

O **professor C**, especialmente, buscou acompanhar o processo de construção do conhecimento do aluno, e fez isso por meio de tarefas “muitas atividades no decorrer do curso”.

Isso pode ser compreendido, segundo Rays (2004), como a prática de uma das funções da avaliação que é o controle referente ao acompanhamento sistemático e contínuo que ocorre no processo de interação entre professor e alunos no decorrer das aulas, “através de uma variedade de atividades, que permite o professor observar como os alunos estão conduzindo-se na assimilação de conhecimentos e habilidades e no desenvolvimento das capacidades mentais”. (op cit., p. 63).

No caso do **professor D**, destacamos que este utilizou o procedimento de avaliação para garantir a frequência, atenção e participação dos alunos nas aulas, considerando que o tempo destinado ao curso era reduzido, dificultando a prática avaliativa.

A avaliação proposta por mim para os alunos era **baseada na frequência às aulas**, já que o curso tinha uma carga horária bastante reduzida. Também fazia **observações em relação ao desempenho e interesse apresentados pelos alunos**. **Não poderia realizar testes ou provas**, pois como já falei, o tempo era mínimo, o que dificultou bastante o aprofundamento do Curso (**PROFESSOR D**).

A este respeito, Candau (2002) indica que a avaliação da aprendizagem deverá ser um processo dialógico, interativo, que vise fazer do indivíduo um ser melhor, mais crítico, mais criativo, mais autônomo e mais participativo. Faz-se necessário uma avaliação que leve a uma ação transformadora e também com sentido de promoção social de coletividade de humanização.

Identificamos também, a partir do relato dos entrevistados, que o processo de avaliação adotado nos cursos, não foi em sua totalidade realizada por meio de instrumentos de aferição de notas como trabalhos e provas. Os sujeitos pesquisados optaram de forma expressiva pelo acompanhamento da assiduidade e frequência dos alunos às aulas, bem como o acompanhamento dos alunos nas atividades cotidianas em sala de aula, observando a aprendizagem, curiosidade e interesse em aprender. Isso foi observado na fala do **professor F**:

Não existia **uma avaliação no sentido de passar uma prova**, evidentemente para que os alunos recebessem o certificado, a avaliação era feita **pela frequência dos alunos às aulas**, não me lembro de ter feito provas (**PROFESSOR F**).

Percebemos que os sujeitos da pesquisa tiveram muitas dificuldades em articular e organizar as atividades e metodologias, na perspectiva de possibilitar aos alunos um aproveitamento maior das informações repassadas nas aulas, devido ao curto espaço de tempo destinado ao curso e as suas limitações em relação aos conhecimentos pedagógicos. Isso, de certa forma, prejudicou a aprofundamento dos conteúdos e as possibilidades de avaliação do trabalho pedagógico com maior propriedade.

Entendemos que avaliar é acompanhar o processo de construção do conhecimento do aluno, de forma a contribuir para o aprimoramento do seu conhecimento, ou seja, fazendo sempre uma reflexão consciente sobre o que se está realizando, fator comprometido na aplicação dos cursos do PLANFOR devido as lacunas operacionais na aplicação dos cursos.

Por isso, observamos que a avaliação – com o sentido de indicativo para os professores e alunos do seu desempenho, etapas do desenvolvimento, de seus sucessos e dificuldades que ainda precisa vencer – não foi evidenciada na fala dos professores

pesquisados, tendo em vista que as atividades desenvolvidas no processo de aprendizagem, não são estanques nem isoladas, pois fazem parte de um processo contínuo e devem ser avaliadas.

3.5.6. Contribuições do PLANFOR em relação às práticas pedagógicas dos professores do CEFET/PA

Para análise deste item da pesquisa, amparamo-nos em Candau (2005) que analisa o papel da didática na formação dos educadores. Assim, buscamos refletir sobre possíveis alternativas ou caminhos para melhorar as práticas pedagógicas, enfatizando que a dimensão do processo de ensino-aprendizagem vai além do reducionismo humanista²⁶ ou tecnicista²⁷, abrange dimensões político-sociais, ampara-se numa perspectiva multidimensional, articula-se organicamente as diversas dimensões do processo de ensino-aprendizagem e sistematiza-se na forma de multidimensionalidade do fenômeno educacional.

Candau (Op.cit.) chama atenção para a importância da competência profissional²⁸ do professor, alegando que esta se caracteriza como uma condição indispensável ao exercício da prática docente. Explica, também, sobre a competência profissional traduzida, entre outras coisas, pelo domínio extensivo do conteúdo a ser desenvolvido, assim como a seleção das formas eficazes de desenvolvê-lo com os alunos.

26 Reduccionismo humanista, segundo Candau (2005), refere-se as variáveis processuais do processo de ensino - aprendizagem, alegando que estes “privilegiam os componentes relativos à interação humana. A educação é vista fundamentalmente como um processo de crescimento pessoal, interpessoal e grupal, e o educador como um facilitador deste conhecimento. O processo de formação tem como principal preocupação a aquisição daquelas atitudes necessárias para a mobilização da dinâmica de “tornar-se pessoa”., para liberar a capacidade humana de auto-aprendizagem de forma que seja possível o desenvolvimento pessoal “pleno”, tanto intelectual quanto emocional” (Op. cit.:53).

27 Segundo Candau (2005), o reducionismo tecnicista nesta perspectiva a atenção está dirigida primordialmente para a organização e operacionalização dos componentes do processo de ensino-aprendizagem, a educação é vista numa perspectiva sistêmica e a interação entre os diferentes componentes do sistema de ensino e aprendizagem é enfatizada tendo por objetivo alcançar sistemas instrucionais altamente eficazes e eficientes. “O educador é concebido como um organizador das condições de ensino-aprendizagem que devem ser rigorosamente planejada para atingir ótimos resultados (Op.cit.:52).

28 De acordo com os estudos de Candau (2005), a Competência Profissional consiste no domínio do conteúdo e é imprescindível ao exercício da prática docente, pois só com domínio do conteúdo o professor poderá realizar seleção e adequações necessárias.

Nessa perspectiva, perguntamos aos professores sobre o envolvimento deles no PLANFOR, se a elaboração e o desenvolvimento dos cursos possibilitaram-lhes o acesso a novos métodos didáticos e mudanças em suas práticas pedagógicas.

A resposta isso foi:

Respondo que **não**, pois **não tivemos capacitação, nem sequer fomos informados sobre o programa formalmente**, apenas recebi uma cartilha com algumas informações sobre o Programa. Em relação as minhas aulas tive que fazer algumas adaptações do currículo, mas **segui exatamente a metodologia que adoto nas turmas normais do CEFET/PA**, dou minhas aulas teóricas e práticas no laboratório e culmino minhas avaliações com a execução de projetos relacionados ao conteúdo (**PROFESSOR B**).

Sabe, minhas práticas no CEFET/PA, já são desenvolvidas há 22 anos, mas sempre estou procurando melhorar. **No PLANFOR tive que aprender fazendo**, pois ministrei aulas para jovens e adultos, que vinham para aprender a fazer, não tinham conhecimentos técnicos nem propriamente os básicos. **Então tive que me virar, é isto mesmo, já fiz menção sobre isto, nenhum tipo de capacitação pedagógica, indicação de novas dinâmicas ou qualquer coisa parecida, que tenha contribuído com a melhoria de minhas aulas (PROFESSOR F)**.

Observamos nas falas dos professores **B e F**, os objetivos e as diretrizes dos cursos do PLANFOR, no CEFET/PA, não foram previamente informados aos professores, e isso, visivelmente, dificultou o bom andamento de suas práticas pedagógicas, visto que, estes participaram desde a montagem dos cursos sem informação sobre o público que iriam atender, bem como suas particularidades.

Nesse caso, entendemos que os professores buscaram por meio de suas experiências ajustar suas práticas pedagógicas às aulas ministradas no PLANFOR. Portanto, não houve inovação em seus procedimentos metodológicos.

Outras falas também nos revelaram informações significativas sobre a prática dos professores no Plano.

Meu trabalho no Planfor **serviu com certeza para aquisição de experiência**, principalmente com cursos básicos de Educação Profissional, mesmo que como disse antes, **não tenha tido nenhuma preparação técnica ou pedagógica anterior**, o que dificultou e prejudicou a metodologia no desenvolvimento do curso (**PROFESSOR C**).

A experiência no PLANFOR **foi significativa**, me levou a pensar todos os dias no que iria fazer com os alunos, pois tive que me organizar melhor, para conseguir terminar os cursos com **tranqüilidade**. Foi muito difícil receber alunos como os do PLANFOR que não tinham nenhum conhecimento a respeito dos conteúdos dos cursos, e tinham muitas deficiências em relação aos conhecimentos fundamentais,

principalmente de matemática, tive que trabalhar diretamente com **a prática de forma bem básica**, pois nem o tempo destinado aos cursos era adequado (**PROFESSOR D**).

De modo geral, os sujeitos entrevistados demonstraram que não tiveram parâmetros nem indicações sobre as diferentes metodologias e estratégias de ensino ditadas pelo PLANFOR, nas diretrizes gerais para os cursos e programas ministrados. Também relatam que a participação no PLANFOR não favoreceu a aquisição do saber mais aprimorado da dimensão prática pedagógica. Isso, em nosso entendimento, está diretamente ligado ao não cumprimento das diretrizes gerais estabelecidas pelo Plano quanto ao desenvolvimento dos cursos, que previa:

- a) fomentar a visão da educação profissional não apenas como cursos e treinamentos, mas todo tipo de ação que promovesse o desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e/ou de gestão de trabalhadores; b) fomentar a prática da ação formativa em sua totalidade, incluindo todas as etapas que precedem, sustentam ou sucedem ações de ensino propriamente dito, a saber: (a) antes: planejamento pedagógico, produção/seleção de material didático, divulgação de cursos, seleção/orientação dos treinados; (b) durante: ações de qualificação e apoio aos alunos (incluindo transporte, material escolar/didático, alimentação); fornecimento de informações gerenciais (SIGAE); (c) depois: orientação profissional e intermediação; valorizar a flexibilidade de conteúdos, métodos e técnicas para qualificação profissional, evitando a tendência de tratar a Educação profissional apenas como sinônimo de cursos em sala de aula, com cargas horárias e currículos pré-definidos, sujeitos a mecanismos tradicionais de avaliação escolar (provas, testes etc.); c) fixar cargas horárias só depois de identificados os conteúdos demandados pela população e as oportunidades de trabalho existentes, definir conteúdos ou currículos só depois de identificadas as demandas do mercado e da população a ser qualificada, d) Os conteúdos, currículos e cargas horárias deveriam ser definidos sempre com o apoio de especialistas em qualificação profissional, que conhecessem o público alvo e suas ocupações/ setores em foco (GUIA PLANFOR, 2002: 12).

Desse modo, compreendemos que a falta de ações eficazes por parte da SETEPS contribuiu para isso, uma vez que, sua atuação nesse processo ocorria de forma impositiva e não possibilitava qualquer manifestação contrária ao estabelecido, conforme constatamos na fala já apresentada pelo sujeito A, ao afirmar que: a SETEPS fazia um pacote contendo o número de cursos, carga horária e as localidades onde os cursos deveriam ser desenvolvidos, ficando o CEFET/PA na condição de apenas aceitar ou não participar dessa dinâmica.

Por esse motivo, afirmamos que, o CEFET/PA, durante sua participação no Plano, não se opôs a ministrar nenhum curso. Isso, em nosso entendimento, pode ser justificado pelo fato de esta instituição se considerar excluída das ações voltadas a qualificação profissional que, a partir do processo de reestruturação produtiva, foi possível as diversas instituições da sociedade civil, em detrimento das intuições que historicamente promoviam essa modalidade de ensino.

Finalizamos as análises da pesquisa com o depoimento revelador do **professor E**:

Não, ao contrário, se não fosse minha experiência aqui não teria tido nenhuma condição de dar aulas no PLANFOR, **a experiência foi boa, me fez ver o quanto é confortável meu trabalho com os alunos regulares do CEFET**. Em relação aos métodos, não **tínhamos tempo** para pensar neles (**PROFESSOR E**).

A fala do **professor E** revela que, embora o curso desenvolvido no PLANFOR não tenha oferecido-lhe as devidas condições para o exercício de suas prática pedagógicas, ainda assim lhe proporcionou a possibilidade de refletir sobre as condições de seu trabalho com os alunos ‘ditos’ regulares, fazendo, com isso uma comparação qualitativa de ambas experiências, ao afirmar a necessidade de instrumentos necessários para a realização de suas tarefas como professor, tais como: a formação do professor para atuar no curso; tempo necessário para o planejamento; com aplicação de métodos adequados ao processo ensino e aprendizagem, entre outros.

Em síntese, apresentamos alguns dados levantados com nossa pesquisa, concluindo que:

a) houve restrições, por parte da SETEPS, relacionadas ao ingresso do CEFET/PA como executor dos Cursos no PLANFOR, pois, no início, foi solicitado um número mínimo de Cursos para serem ministrados apenas em Belém. Observamos, dessa forma que, nesse momento, não foi considerado o fato do CEFET/PA ser uma instituição pública caracterizadas por um longo período de existência, marcada pela tradição no desenvolvimento das atividades de educação profissional no Estado.

b) O CEFET/PA ministrava os Cursos indicados pela SETEPS, que definia toda a organização e desenvolvimento dos cursos, o que impossibilitou a inovação por iniciativa própria do CEFET/PA, pois a este ficou apenas a incumbência de aplicação dos cursos além das responsabilidades pelo seu êxito.

c) A falta de esclarecimentos sobre as intenções, as metas e as diretrizes do plano, informações sobre o público-alvo impediu um direcionamento para a renovação pedagógica, pois, para os professores, não ficou claro o que era o PLANFOR.

d) Em relação aos projetos dos cursos e as práticas pedagógicas, estes continham carga horária pequena, impedindo seu aprofundamento; a pouca quantidade de aulas teóricas; a pouca articulação entre a teoria e a prática; predominância do conservadorismo das metodologias de ensino reproduzindo práticas pedagógicas antigas; deficiente integração entre as habilidades básicas específica e de gestão enfatizando as habilidades específicas, no “saber fazer” e no conhecimento instrumental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados nesta pesquisa, pudemos verificar algumas questões pertinentes acerca de nosso problema de pesquisa que se constituiu em verificar de que maneira às práticas pedagógicas dos professores do CEFET/PA foram reestruturadas, mediante os desafios metodológicos colocados pelas diretrizes do PLANFOR para a formação profissional e a sua efetividade sobre a melhoria e inovações dessas práticas pela ótica dos educadores envolvidos na execução do referido Plano.

Quando da proposta desse trabalho, várias perguntas foram feitas e procuradas as suas respostas, entre elas destacamos as seguintes: quais as diretrizes que fundamentam o PLANFOR, quais as inovações propostas pelo PLANFOR para as práticas dos professores? como este Plano foi assimilado no CEFET/PA? em que medida a implantação do PLANFOR no CEFET/PA alterou as práticas pedagógicas dos professores que atuaram no referido Plano?

A intenção com essas questões foi de buscar compreender elementos referentes ao desenvolvimento de uma Política Pública de Educação Profissional realizada no âmbito do CEFET/PA que teve por objetivo qualificar profissionais com vistas à inserção no mercado de trabalho. Mediante os dados obtidos no decorrer da pesquisa, pudemos constatar em relação as principais diretrizes estabelecidas pelo PLANFOR, estas estabeleceram a flexibilidade como mecanismo de gestão e organização curricular.

Em se tratando especificamente da realidade vivenciada no CEFET/PA observou-se que o fato de o PLANFOR não ter fixado o formato, nem os conteúdos, nem a carga horária dos cursos, tendo em vista que essas definições foram remetidas para o âmbito estadual por meio da SETEPS, entidade gestora do plano no Estado, favoreceu o não-atendimento das diretrizes nacionais estabelecidas nos documentos oficiais do Plano, principalmente no que se refere à construção dos cursos, as diretrizes nacionais do PLANFOR detalhadas nos itens 4; 5; 6, citados anteriormente e comentados no corpo deste trabalho. Além do imprevisto e imediatismo nas escolhas dos cursos a serem ministrados.

Isso ficou evidenciado na fala do Sujeito A, ao relatar que a SETEPS fazia “pacote”, com o número, o nome, cargas horárias e os municípios onde o CEFET/PA deveria atuar e a cabendo a ele aceitar ou não participar do Plano. Nesse caso, tornava-se imprescindível que, na etapa de planejamento, os cursos fossem pensados e construídos por professores das diversas áreas a partir de um diagnóstico do mercado de força de trabalho e por consultas aos órgãos de pesquisa, aos órgãos de planejamento, principalmente em decorrência da discussão sobre a dinâmica do setor produtivo e as necessidades de trabalhadores para os postos de trabalho. Além da necessária identificação da capacidade do executor em relação às instalações, aos materiais e aos equipamentos a serem utilizados no desenvolvimento dos cursos.

O PLANFOR propôs, para o desenvolvimento dos Cursos de qualificação, conteúdos que desenvolvessem habilidades básicas, específicas e de gestão, voltadas para as demandas concretas do setor produtivo e da população a ser qualificada profissionalmente. Porém, identificamos nesta pesquisa que os cursos ministrados no CEFET/PA, em sua maioria, abordaram apenas as habilidades básicas, fato justificado pela pequena carga horária, destinada aos cursos, o que condicionou apenas a um trabalho introdutório ou específico, limitando-se a noções básicas para cada profissão.

Desse modo, concluímos que a falta de aprofundamento dos cursos impossibilitou uma preparação adequada para o mercado de trabalho e a sua pulverização impediu que estivessem estruturados na perspectiva de percursos formativos, que oportunizasse aos alunos a continuidade de sua formação.

Os resultados nos mostraram ainda que as habilidades específicas e as de gestão não foram ministradas ou isso foi feito separadamente e não de maneira integrada e orgânica como previa o Plano. Isso nos sugere que a entidade CEFET/PA não teve

compreensão adequada da nova proposta para a Educação Profissional, tendo como única opção os trâmites ditados pelos documentos oficiais do PLANFOR.

A esse respeito constatamos que não houve atenção especial da SETEPS e nem da instituição avaliadora, para a disseminação efetiva das novas abordagens conceituais, que promoviam a capacitação e o diálogo entre as instituições envolvidas com a Educação Profissional.

Em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do CEFET/PA no PLANFOR, constatamos a permanência de modelos tradicionais de aprendizagem, centrados no professor, com conteúdos desvinculados da realidade das populações de baixa renda e de escolaridade gerando, muitas vezes, a utilização freqüente do improvisado.

Sobre isso, nosso entendimento é que a operacionalização exitosa dos novos conceitos poderia ocorrer pelo desenvolvimento de atividades e cursos voltados para a formação em serviço ou continuada do corpo docente, que o preparasse para o desenvolvimento de novas técnicas e metodologias de ensino.

Isso possibilitaria aos professores, deste ensino, perceberem o grande espaço nas turmas do PLANFOR para a formulação de estratégias de ensino inovadoras quanto a conteúdos programáticos contextualizados, linguagens, que buscassem valorizar a experiência pessoal e social do trabalhador, objetivando a construção coletiva do conhecimento fundada na autonomia, na elaboração própria, na atitude investigativa, e que, por sua vez, possibilitassem a troca de informações e de experiências e exercício do diálogo e da negociação entre os participantes.

Esta ação deveria constituir-se como elemento central e prioritário do processo, visto que, com a implantação de planos como PLANFOR, que envolveu um montante considerável de recursos financeiros, poucas foram às iniciativas para a formação continuada do docente da Educação Profissional, o que poderia certamente ter sido planejado e provavelmente teria modificado seus resultados de forma positiva.

Daí porque, dentre os motivos observados para a não-inovação das práticas pedagógicas no PLANFOR, destacamos a falta de preparo de pessoal, tanto na esfera administrativa quanto na docência especializada, uma vez que as normas, metas, propostas, objetivos e metodologia para a efetivação dos cursos não foram devidamente esclarecidas e assimiladas, o que contribuiu para que o Plano não atingisse os objetivos propostos em suas diretrizes centrais.

Os resultados evidenciados nesta pesquisa demonstram que o conceito de inovação e dimensão pedagógica, propostas pelo PLANFOR, por meio de seus documentos oficiais, não se materializaram na aplicação deste plano no CEFET/PA, principalmente pela maioria dos cursos de qualificação ou requalificação profissional, realizados sem conhecimento prévio dos professores, das diretrizes estabelecidas pelo PLANFOR para a formatação dos cursos. Da mesma forma, o fato de os cursos já virem prontos para a instituição demandando apenas que fossem colocados em prática, sem que as condições básicas de planejamento prévio com seus executores fossem viabilizadas a partir do conhecimento dos pressupostos que o trabalho como princípio educativo requer, caracterizou-se como um dos fatores que impediram que houvesse inovações nas práticas pedagógicas dos professores.

À revelia dos fatos apontados, no entanto, verificamos que, mesmo apresentando todos os problemas e limites já destacados, segundo a percepção dos docentes, o PLANFOR possibilitou, aos professores do CEFET/PA, conhecimentos diferenciados que favoreceram as suas formações profissionais, sobretudo, no que diz respeito ao desafio de re-estruturação curricular e de sua efetivação no cotidiano escolar, que requeria outra dinâmica em termos dos saberes a serem veiculados, das metodologias para viabilizá-los de formas específicas e diferenciadas de avaliação, em consonância com a nova ordenação legal providas do MEC.

Enfim, o fato de estes sujeitos terem identificado em suas falas, a angústia por não terem recebido as devidas informações, tempo e planejamento para desenvolverem metodologias inovadoras, já nos indica um fator positivo, qual seja, a consciência de que o processo ensino-aprendizagem não se faz sem que esses elementos sejam considerados. Mais ainda, que essas lacunas também correspondem à falta de compreensão sócio-histórico das transformações pelas quais passa o setor produtivo, e que, por sua vez, conformam o sistema educacional segundo suas movimentações e demandam projetos de formação continuada específicos. Este fato implica também o entendimento de que o professor é também um trabalhador que não deve apenas adaptar-se às demandas das

políticas públicas para o ensino, mas contribuir com a sua percepção das especificidades locais e das suas próprias necessidades de formação para que ofereça um serviço de formação para o trabalho de qualidade nos cursos em que estiver incluso.

Não queremos, com isso, afirmar que esses elementos fossem decisivos na consolidação da proposta do PLANFOR, no CEFET/PA, mas caso tivessem sido considerados previamente, poderiam ter favorecido a um melhor aproveitamento do mesmo, tendo em vista a frequência nas falas dos entrevistados quanto a essa questão.

Assim, concluímos este trabalho entendendo que, embora muitas vezes, os profissionais e as instituições busquem desenvolver propostas inovadoras, redundam em práticas contrárias, pela indisponibilidade de efetivar políticas públicas para a educação com garantias concretas tanto das instituições promotoras quanto dos profissionais que nelas atuam. Isso sem esquecer a relevância da avaliação como instrumento que permite identificar se o proposto às políticas de formação profissional possibilitam a sua efetividade social, como buscamos fazer na realização deste estudo.

Em síntese, consideramos que o PLANFOR basicamente constituiu-se um Plano emergencial de qualificação, pois, ao constatar os altas taxas de analfabetismo e baixos níveis de escolaridade dos trabalhadores principalmente na Região Norte do país, verificamos que o plano tentou suprir as deficiências da formação geral, por meio das chamadas habilidades básicas. Dessa forma, abdicou de uma formação ampliada, integral, articulada à educação geral e à educação para o trabalho, o que certamente propiciaria melhores resultados à formação dos trabalhadores brasileiros e melhor uso dos fomentos direcionados para a implementação de políticas públicas.

O PLANFOR que, apesar de ter a flexibilidade e descentralização como pilares fundamentais em sua estrutura, assumiu uma formação extremamente rígida, no que se refere aos projetos das instituições de formulação de cursos (carga horária, conteúdos das habilidades, orçamento e cronograma) e aos critérios de avaliação externa.

Essa tensão entre flexibilidade versus rigidez que permeia o PLANFOR dificultou o surgimento de programas inovadores, em termos de novas propostas e alternativas de educação profissional, principalmente, por carência de atenção às peculiaridades próprias à Educação Profissional, no sentido de formação continuada dos seus docentes.

Quanto à legislação atual, podemos assegurar que são novos os contextos, mas antigas as tendências que reforçam a dualidade em relação à Educação Profissional e à formação do professor que nela atua. Dessa forma, constatamos que a formação para a EP continua pouco planejada e aligeirada, não atendendo sua especificidade e se consubstanciando em iniciativas pontuais sem continuidade.

Na prática, constatamos que, a formação docente para este ensino está longe de alcançar o papel de relevo que lhe caberia. Decorrente, em parte por causa do elitismo que permeia a concepção de educação profissional como uma educação privilegiada, já que prioriza certos conhecimentos específicos em detrimento dos subsídios político-pedagógicos tais como: planejamento, relação professor e aluno, metodologia e avaliação. Essas concepções quando assumem corpo legalista geram ao que assistimos no Brasil: demandas e implementações de uma formação aligeirada, na qual o professor é um formador completamente responsável pelo seu processo formativo e desenvolvimento profissional de seus alunos, e por isso mesmo aquele que assume as avaliações e críticas dos processos educativos para a educação profissional.

A partir dessa lógica, apontamos a necessidade de criar uma cultura de formação de professores para Educação Profissional.

Assim, entendemos que a pesquisa realizada neste estudo caminha para a composição de um quadro de referências acerca da Educação Profissional no Brasil, mais especificamente àquelas voltadas a Programas de formação profissional como o PLANFOR que têm por objetivo a criação de Políticas Públicas que atendam as reais necessidades dessa modalidade de ensino. A partir desse estudo buscaremos construir novas reflexões que nos permitam não apenas compreender, mas fundamentalmente construir propostas à Educação Profissional.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Hernri. Trabalho, qualificação e competitividade. **Em Aberto**. Brasília, ano 15, n.65, 1995.

ALMEIDA, Marilis Lemos de. **Da formulação à implementação**: análise das políticas governamentais de Educação Profissional no Brasil. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; Instituto de Geociências, 2003. Tese.

ANTONIAZZI, M. R. F. O Plano de Qualificação Profissional do Trabalhador: política pública de emprego? Trabalho Necessário. **Revista Eletrônica da Uff**. Niteroi, p. 1-24, 2005.

ANTUNES. Ricardo. **Os Caminhos da liofilização organizacional**: as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil. Campinas: Idéias, 2002-2003.

ARANHA, L. **Educação e trabalho no contexto da terceira revolução industrial**. São Cristóvão: Editora UFS, 2000.

_____ & Machado. Lucilia. In. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos Trabalho e Educação, 2000.

ARAGÃO, Ricardo Moura. **Aspectos-chave para a inovação na sala de aula**. Espaço Acadêmico, n. 62, julho de 2006. Disponível em: www.bancodeescola.com/inovacao. Acesso em: 11 Jul. 2007.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. As novas “qualidades pessoais” requeridas pelo capital. **Revista Trabalho & Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais; Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, n. 5, 1999.

_____. A reforma da Educação Profissional sob a ótica da noção de competências. Boletim Técnico do SENAC. Disponível em: www.senac.br/informativo/283/boltec283a.htm. Acesso em: 22 Dez. 2006.

_____. In. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos Trabalho e Educação, 2000.

ARRAIS Neto, Enéas; PIRES. Márcia Gardênia Lustosa (orgs.). **Educação e modernização conservadora**. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

AZEREDO, Beatriz. **Políticas públicas de emprego: a experiência brasileira**. São Paulo: ABET, 1998.

BRASIL. Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, 1996.

_____. Decreto nº. 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei nº. 9.394/96. Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional: Concepção, experiências, problemas e propostas. Brasília. **Anais...** 2003. p. 13-34.

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador-PLANFOR**: reconstruindo a institucionalidade da Educação Profissional no Brasil. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.540 de 28 de novembro de 1968, que fixa Diretrizes e Bases para o Ensino Superior e dá outras providencias.

BRASIL. Decreto Lei nº 655 de 27 de junho de 1969, que estabelece normas transitórias para a execução da Lei nº 5.540.68.

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Guia do PLANFOR 2000**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Guia do PLANFOR 2001**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Guia do PLANFOR 2002**. Brasília, 2002.

BRASIL. Portaria nº 432/BSB, de 19 de julho de 1971. Aprova as normas relativas aos cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jul. 1971. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> . Acesso em: 15 Jul. 2003.

BRASIL, Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica- SEMTEC. Brasília, 2003. Disponível em <http://www.bvseps.epsjv.fiocruz.br/html/pt/seminarioeducacaoprofissional.htm>. acesso em 03/01/2008.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de educação Básica. Parecer 16/99-**Diretrizes curriculares nacionais para a educação de nível técnico**. Brasília, 05/10/1999.

_____. Lei nº 10.219, de 11 de Abril de 2001. Que cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola", e dá outras providências.

_____. Resolução CNE nº02/97 de 07 de julho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, Médio e da Educação Profissional em nível médio.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito Administrativo e Políticas Públicas**. São Paulo. Editora Saraiva – 2002.

BULHÕES, Maria da Graça Pinto. **Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR: acertos, limites e desafios vistos do extremo sul**. São Paulo: Perspectiva, 2004. vol. 18. n. 4

CAMARGO, Célia Reis (org). **Experiências inovadoras de educação profissional**: memória em construção de experiências inovadoras na qualificação do trabalhador (1996-1999). São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Flacso, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

CARNEIRO, Francisco. Galvão. Perfil da Pobreza e Aspectos Funcionais dos Mercados de Trabalho no Brasil. **Pobreza e mercados no Brasil**: uma análise de iniciativas de políticas públicas. Brasília: CEPAL; Escritório no Brasil/DFID, 2003.

CARVALHO, Ricardo. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos Trabalho e Educação, 2000.

COSTA, Maria.J.J; FREITAS, Marlene. Balanço sintético do Plano de Qualificação do Trabalhador Brasileiro – PEQ/PA Período: 1996 a 2001. In: COSTA, Maria José Jackson (org). **Trabalho, educação profissional e empregabilidade**. Belém: EDUPA, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo; Brasília: Editora da UNESP/FLACSO, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER, Pura Lucia Martins;

JUNQUEIRA, Sérgio R. A (orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

DELUIZ, Neise. **O PLANFOR em ação**: entidades executoras, cursos e formadores. In. uma política pública de Educação Profissional em debate. São Carlos, 4 e 5 de março de 1999/ organizada por Lucia Helena Lodi. São Paulo: UNITRABALHO, 1990.

DUARTE, Adriana. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos Trabalho e Educação, 2000.

EVANGELISTA, Janete. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos Trabalho e Educação, 2000.

FERNANDES, Carmen Monteiro. **Formadores para a formação profissional.** Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/sinergia/carmen2.html>. Acesso em: 03 Mai. 2007.

FILHO, D L Lima. **As Políticas para a educação profissional no Brasil do neoliberalismo.** Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/núcleo/nup/pdf_v20_n2/artigo_impactos.pdf. Acesso em: 31 Jan. 2007.

FIDALGO, Fernando. **A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90.** São Paulo: Garibaldi, 1999.

FONSECA, Laura Souza. Reestruturação Produtiva, Reforma do Estado e formação profissional no início dos anos 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A Formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional.** Boletim Técnico do SENAI 252. 2002. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252c.htm>. Acesso em: 13. Jan. 2007.

_____; CIAVATTA, Maria. **A Formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. **Educação e crise do capitalismo real.** 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

_____. As Mudanças tecnológica e educação da classe trabalhadora: politécnica, polivalência ou qualificação profissional? (Síntese do simpósio) In: Trabalho e Educação. Coletânea CBE. Campinas: Papirus: CEDES. 2002.

GARAY, Ângela Beatriz Scheffer. **Reestruturação produtiva e desafios de qualificação: algumas considerações críticas.** 5. ed. UFRGS: READ, 2000. vol. 3.

GOMES, Heloisa Maria. **Formando professores para a educação profissional.** PUC/SP. GT: Formação de Professores/ n. 08. Disponível em www.anped.org.br/reunioes. Acesso em: 12 Out. 2007.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1997.

KUENZER, A.Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETTI, C.J., SILVA JÚNIOR, J. R., OLIVEIRA, M.R.N.S. (orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai à escola? São Paulo: Xamã, 1999a. p.121-140.

LEITE, Elenice M. Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil. In: **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

MACHADO. Lucília R. S. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos Trabalho e Educação, 2000.

MANFRED, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Ramon. **A Teoria do capital humano e a educação profissional brasileira**. In: Boletim Técnico do SENAC, vol. 27, nº. 1, jan/abril, 2001. Disponível em: www.senac.br/informativo/BTS/271/boltec271c. Acesso em: 11 Nov. 2006.

MARCONI, M.A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, A M. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação do documento. **Cadernos de Pesquisa**.SCIELO Brasil
Page 1. 6 7 Cadernos de Pesquisa, n. 109, p. 67-87, 2000.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A Didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000.(Coleção Polêmicas de Nosso Tempo).

MINISTERIO DO TRABALHO. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **PLANFOR – Plano Nacional de Educação Profissional**: avanço conceitual termos de referência. Brasília: FAT/CODEFAT, 1997.

MITRULIS, Eleny. Ensaio de Inovação no Ensino Médio. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, 2002.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 10. ed. São Paulo. EPV/EDUSP, 1974.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, M. A.M. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos CEFETs. Campinas: Papirus, 2003.

PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. In: **Educação e sociedade 50**. Campinas: Papirus, 1996.

PALOMINOS, Roberto. **Nem acaso, nem milagre**: a gestão do compromisso. São Paulo: Gente, 1997.

PETEROSI, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

PEREIRA, J.E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XX, n. 68, p. 109-125, 1999.

PIRES, E.L.S. Crise econômica, reestruturação produtiva e emprego: transformações nas montadoras da indústria automobilística no Brasil. In: CARLEIAL, L; VALLE, R. (Org.). **Reestruturação produtiva e mercado de trabalho no Brasil**. São Paulo: Hucitec-Abet, 1997.

PLANO DOS TRABALHADORES – PLANFOR. **Segundo pobreza e mercados no Brasil: uma análise de iniciativas de políticas públicas.** Brasília: CEPAL, Escritório no Brasil/ DFID, 2003.

PRESTES, Emilia Maria Trindade. Avaliação do PLANFOR: reflexões sobre fundamentos e metodologia. In: **Avaliação do PLANFOR: uma política pública de educação profissional em debate.** São Paulo: UNITRABALHO, 1999.

QUADROS, Terezinha. Globalização, novas tecnologias, educação e trabalho: **uma reflexão sobre a possibilidade de superação da exclusão. Dezembro de 1999.** Disponível em: www.sandramarino.com.br Acesso em: 11 Nov. 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais.** Educ Soc 2002 setembro; 23(80):401-22. Disponível em: www.epsjv.fiocruz.Br/vol.2005/boletim_bibliografico/textoscompletos/educacao_profissional.pdf. Acesso em: 06 Jan. 2007.

RAYS , Osvaldo. A. Relação teoria-prática na didática escolar critica / didática ensino e suas relações. In: VEIGA, Ilma P.A. (org.). **Formação e trabalho pedagógico.** Campinas: Papirus, 1996. Coleção Magistério.

_____. Metodologia do ensino: cultura do caminho contextualizado. In: VEIGA, Ilma P.A. (coord.). **Repensando a didática** 21. ed. Rev. e Atual. Campinas: Papirus, 2004.

RELATORIO DE AVALIAÇÃO GERENCIAL DO MTE de 2000. **Reestruturação produtiva no Brasil:** mudanças no mercado de trabalho e impactos sobre a qualificação Profissional. Autora: Elenice M. Leite, p. 111-112.

SALM, Cláudio. **A Adequação dos planos de educação profissional às necessidades regionais.** In. Seminário Nacional sobre avaliação do PLANFOR. In. Uma política pública de Educação Profissional em debate, São Carlos, 4 e 5 de março de 1999/ organizada por Lucia Helena Lodi.. São Paulo: UNITRABALHO, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinariedade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Jailson dos. Início dos anos 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A Formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SANTOS, Maria Rosimary. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos Trabalho e Educação, 2000.

SAUL, Ana Maria. A metodologia de avaliação do PLANFOR: dificuldades e avanços. In: **Avaliação do PLANFOR**: uma política pública de Educação Profissional em debate. São Paulo: UNITRABALHO, 1999.

SEBRAE. http://www.sebrae.com.br/br/parasuaempresa/microcredito_1014.asp. Acesso em: 02 Mai. 2007.

SOUZA, Justino. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos Trabalho e Educação, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação. **Revista Educação e sociedade**. Campinas, n. 61, v. 18,1997.

SIMÃO, Maria Fernanda de Lima. **Entre o pensado e o construído**: um estudo sobre o curso de formação de docentes do CEFET-MG. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: Editora PUC, 2004. Dissertação.

TREIN; CIAVATTA. A Produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A Formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VOGEL, Arno; YANNOULAS C., Sílvia. Políticas Públicas de Trabalho e Renda e Controle Democrático. In: VOGEL, Arno; YANNOULAS C., Sílvia (orgs.). **A Qualificação dos conselheiros estaduais de trabalho no Brasil, (1998-1999)** São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Flasco, 2001.

ZANETTI, Augusto. Roberto Mange e o taylorismo. **Simpósio temático História, Política e Cidadania**: representações ano 2005.

ZARIFIAN, P. O modelo da competência e suas conseqüências sobre as ocupações profissionais CIET-Senai, 26 de agosto de 1998. Palestra.

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1)- Quanto tempo atuou no PLANFOR?
- 2)- Que cursos ministrou no programa?
- 3) – Nome dos Cursos (ou disciplinas) ministrados?
- 4) - Carga horária dos Cursos? Quem definia esta carga horária?

CAPACITAÇÃO DOCENTE

- 5) - Como se deu o início do processo para sua participação no Programa? Houve alguma indicação, de um diagnóstico que respaldasse a aplicação de seu curso no programa? Qual?
- 6) - Houve acesso pelos professores às diretrizes, objetivos, metodologia, carga horária mínima, estabelecida pelo PLANFOR através de seu GUIA de execução?
- 7) Como aconteceu seu curso ?
- 8) – Considerando que o PLANFOR ofertava cursos de formação técnica de nível básico e que o CEFET/PA está focado essencialmente na formação de nível técnico médio, foram promovidos momentos durante ou no início dos cursos de preparação pedagógica voltada para este nível de formação e clientela atendida?

PLANEJAMENTO DOS CURSOS

- 9) - Houve um momento de planejamento? Os planejamentos dos cursos eram pautados em que? Como era definida a carga horária do curso? Relate como transcorreu este momento? E o acompanhamento pedagógico do processo de planejamento ocorreu? Como se deu?
- 10) - Existia um programa (ementário) específico para o curso ou disciplina? Quem elaborava este programa? Estava fundamentado em que conteúdos?
- 11) – Em relação ao material didático, era solicitado a confecção? Quais? Como eram elaborados?
- 12) – Que metodologias foram adotadas no decorrer do Curso? Houve visitas ou outras atividades fora do ambiente de sala de aula? Quais? (se não houve quais foram os entraves? Ou foi por opção sua?)

13) - Existia alguma forma de avaliação do processo ensino x aprendizagem? Como se dava o processo de avaliação dos alunos?

14) – Considerando que o PLANFOR buscou através de suas diretrizes estabelecidas para o desenvolvimento dos cursos de qualificação, incluir conteúdos que desenvolvessem habilidades básicas, específicas e de gestão, em relação ao seu curso como foi materializada esta diretriz do plano?

15) – Houve momentos de capacitação e orientação pedagógica durante o curso? Ou no início deles?

16) – Em relação às intervenções educativas, como estas eram estabelecidas?

17) – Como se dava à seleção dos alunos para a realização dos cursos? você participou desse processo? Como?

18) - Como você identifica o perfil dos alunos matriculados no curso?

19) - Como você avalia o resultado de seu curso no PLANFOR?

20) - O seu envolvimento no PLANFOR elaborando e ministrando cursos, possibilitou o seu acesso a novos métodos didáticos **e mudanças na sua prática pedagógica?**

ANEXOS

ANEXO I - QUADRO VII – AÇÕES/ CURSOS EXECUTADOS PELO CEFET/PA NO PERÍODO: 1999 a 2001.

Ano	Município	Executor	Projeto	Curso	Turmas	Treinan dos	Recursos
1999	ALTAMIRA	CEFET		ELETRICISTA PREDIAL	1	15	4.575,00
1999	ALTAMIRA	CEFET		ENCANADOR HIDRÁULICO	1	15	2.152,80
1999	ALTAMIRA	CEFET		INTRODUÇÃO À MICROINFORMÁTICA	1	20	4.004,70
1999	ALTAMIRA	CEFET		PEDREIRO	1	15	2.152,80
1999	ALTAMIRA	CEFET		PINTOR PREDIAL	1	15	4.575,00
1999	ALTAMIRA	CEFET		PISCICULTURA	1	20	3.242,00
1999	ALTAMIRA	CEFET		PRODUÇÃO DE MUDAS SELELACIONADAS	1	15	5.128,00
1999	ANANINDEUA	CEFET		ELETRICISTA PREDIAL	1	15	3.714,20
1999	ANANINDEUA	CEFET		INJEÇÃO ELETRÔNICA DE AUTOS	1	15	1.823,50
1999	ANANINDEUA	CEFET		MECÂNICA DE REFRIGERAÇÃO	1	15	3.451,70
1999	ANANINDEUA	CEFET		OPERADOR DE CÂMARA ESCURA PARA DEFICIENTES	1	10	3.544,80
1999	ANANINDEUA	CEFET		PEDREIRO	1	15	3.079,30
1999	ANANINDEUA	CEFET		PINTOR PREDIAL	1	15	3.079,00
1999	ANANINDEUA	CEFET		REPARADOR DE REDE DE TELEFONIA	1	15	2.219,00
1999	ANANINDEUA	CEFET		SOLDAGEM ELÉTRICA E OXIACETILÊNICA	1	15	3.079,00
1999	BELÉM	CEFET		CARPINTARIA	1	15	3.198,90
1999	BELÉM	CEFET		INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	1.888,60
1999	BELÉM	CEFET		INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	1.888,60
1999	BELÉM	CEFET		INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	1.888,60
1999	BELÉM	CEFET		INTRODUÇÃO À MICROINFORMÁTICA	1	20	2.471,00
1999	BELÉM	CEFET		INTRODUÇÃO À MICROINFORMÁTICA	1	20	2.471,00
1999	BELÉM	CEFET		INTRODUÇÃO À MICROINFORMÁTICA	1	20	2.471,00
1999	BELÉM	CEFET		INTRODUÇÃO À MICROINFORMÁTICA	1	20	2.471,00
1999	BELÉM	CEFET		INTRODUÇÃO À MICROINFORMÁTICA	1	20	2.471,00

1999	BELÉM	CEFET		INTRODUÇÃO À MICROINFORMÁTICA	1	20	2.471,00
1999	BELÉM	CEFET		INTRODUÇÃO À MICROINFORMÁTICA	1	20	2.471,00
1999	BELÉM	CEFET		INTRODUÇÃO À MICROINFORMÁTICA	1	20	2.471,00
1999	BELÉM	CEFET		MECÂNICA E MANUTENÇÃO DE CONDICIONADOR DE AR	1	15	3.731,70
1999	BELÉM	CEFET		MESTRE DE OBRAS	1	15	5.899,60
1999	BELÉM	CEFET		APERFEIÇOAMENTO EM LAPIDAÇÃO	1	8	3.293,75
1999	BELÉM	CEFET		GEMOLOGIA	1	8	6.732,50
1999	BELÉM	CEFET		INICIAÇÃO EM LAPIDAÇÃO	1	8	3.293,75
1999	BELÉM	CEFET		PINTURA DE JÓIAS	1	20	2.100,00
1999	BELÉM	CEFET		WOKSHOP DE DESENHO DE JÓIAS	1	15	14.580,00
1999	BRAGANÇA	CEFET		ELETRICISTA PREDIAL	1	15	4.464,00
1999	BRAGANÇA	CEFET		MECÂNICA DE AUTOS	1	15	3.500,00
1999	CAMETÁ	CEFET		INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	1.568,00
1999	CAMETÁ	CEFET		INTRODUÇÃO À MICROINFORMÁTICA	1	20	2.900,00
1999	CAPANEMA	CEFET		ELETRICISTA PREDIAL	1	15	4.661,00
1999	CAPANEMA	CEFET		ELETRICISTA PREDIAL	1	15	4.464,00
1999	CAPANEMA	CEFET		MECÂNICA DE REFRIGERAÇÃO	1	15	4.661,00
1999	CAPANEMA	CEFET		PISCICULTURA	1	20	1.800,00
1999	CAPANEMA	CEFET		ELETRICISTA PREDIAL	1	15	4.464,91
1999	CAPANEMA	CEFET		MICROINFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	1.800,00
1999	CASTANHAL	CEFET		MECÂNICA DE AUTOS	1	15	4.998,00
1999	CASTANHAL	CEFET		MECÂNICA DE REFRIGERAÇÃO	1	15	4.650,00
1999	IGARAPÉ-MIRI	CEFET		INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	2.625,00
1999	ITAITUBA	CEFET		MECÂNICA DE AUTOS	1	15	4.950,00
1999	ITAITUBA	CEFET		MECÂNICA INDUSTRIAL	1	15	6.075,00
1999	MARITUBA	CEFET		ELETRICISTA PREDIAL	1	15	4.661,16
1999	MARITUBA	CEFET		INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	1.888,60
1999	MARITUBA	CEFET		INTRODUÇÃO À MICROINFORMÁTICA	1	20	3.430,00
1999	PARAGOMINAS	CEFET		ELETRICISTA PREDIAL	1	15	4.800,60
1999	PARAGOMINAS	CEFET		ENCANADOR HIDRÁULICO	1	15	4.520,00
1999	SALINÓPOLIS	CEFET		INTRODUÇÃO À MICROINFORMÁTICA	1	20	3.500,00

1999	SANTA IZABEL DO PARÁ	CEFET		ELETRICISTA PREDIAL	1	15	4.200,00
1999	SANTA IZABEL DO PARÁ	CEFET		INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	1.820,00
1999	SANTA IZABEL DO PARÁ	CEFET		INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	1.820,00
1999	SANTA IZABEL DO PARÁ	CEFET		INTRODUÇÃO À MICROINFORMÁTICA	1	20	3.150,00
1999	SANTA IZABEL DO PARÁ	CEFET		PEDREIRO	1	15	4.200,00
1999	TUCURUÍ	CEFET		BENEFICIAMENTO DO PESCADO	1	20	1.736,00
1999	TUCURUÍ	CEFET		GERENCIAMENTO EMPRESARIAL BÁSICO	1	25	1.845,00
1999	TUCURUÍ	CEFET		INTRODUÇÃO À MICROINFORMÁTICA	1	20	3.948,00
1999	TUCURUÍ	CEFET		MASSOTERAPIA	1	10	4.483,50
1999	TUCURUÍ	CEFET		PROGRAMA DE AGROINDÚSTRIA FAMILIAR	1	20	19.760,00
1999	VIGIA	CEFET		BENEFICIAMENTO DO PESCADO	1	20	2.305,00
1999	VIGIA	CEFET		INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	1.655,00
1999	VIGIA	CEFET		INTRODUÇÃO À MICROINFORMÁTICA	1	20	3.076,00
2000	ABAETETUBA	CEFET		MECÂNICA DE REFRIGERAÇÃO DE APARELHOS DOMÉSTICOS	1	20	6.497,52
2000	ABAETETUBA	CEFET		PEDREIRO	1	20	5.091,02
2000	ALTAMIRA	CEFET		INFORMÁTICA BÁSICA	1	20	5.194,88
2000	ALTAMIRA	CEFET		MECÂNICA DE MOTOR DE POPA	1	20	6.190,88
2000	ANANINDEUA	CEFET		INJEÇÃO ELETRÔNICA	1	20	2.129,28
2000	ANANINDEUA	CEFET		MECÂNICA DE REFRIGERAÇÃO	1	20	6.566,78
2000	ANANINDEUA	CEFET		PEDREIRO	1	20	5.496,92
2000	ANANINDEUA	CEFET		PINTOR PREDIAL	1	20	5.341,30
2000	BELÉM	CEFET		ARTESANATO MINERAL	1	15	4.539,12
2000	BELÉM	CEFET		CRIAÇÃO E DESENHO DE JÓIAS	1	12	2.333,62
2000	BELÉM	CEFET		GEMOLOGIA	1	8	1.412,01
2000	BELÉM	CEFET		INFORM BÁSICA P PNE - DEFICIENTES VISUAIS	2	20	6.349,84
2000	BELÉM	CEFET		LAPIDAÇÃO	1	15	4.157,88
2000	BELÉM	CEFET		MODELAGEM DE JÓIAS EM CERA	1	12	2.983,75
2000	BELÉM	CEFET		PINTURA DE DESENHO DE JÓIAS	1	12	1.888,70
2000	BUJARÚ	CEFET		CONCERTO DE ELETRODOMÉSTICOS	1	20	5.541,92
2000	CASTANHAL	CEFET		ELETRICIDADE DE ALTA E BAIXA TENSÃO	1	20	6.811,82

2000	ITAITUBA	CEFET		CRIAÇÃO E DESENHO DE JÓIAS	1	12	4.969,90
2000	ITAITUBA	CEFET		MODELAGEM DE JÓIAS EM CERA	1	12	5.525,16
2000	MARABÁ	CEFET		CRIAÇÃO E DESENHO DE JÓIAS	1	12	4.475,62
2000	MARABÁ	CEFET		LAPIDAÇÃO	1	15	6.075,22
2000	MARABÁ	CEFET		MODELAGEM DE JÓIAS EM CERA	1	12	4.111,12
2000	MARITUBA	CEFET		CARPINTEIRO	1	20	5.719,06
2000	MARITUBA	CEFET		ELETRICIDADE PREDIAL	1	20	6.504,64
2000	MARITUBA	CEFET		INFORMÁTICA BÁSICA	1	20	3.211,35
2000	MOJÚ	CEFET		ELETRICIDADE PREDIAL	1	20	6.461,52
2000	MOJÚ	CEFET		ENCANADOR	1	20	5.064,02
2000	SANTARÉM	CEFET		CÂMARA ESCURA	1	10	7.138,04
2000	SANTARÉM	CEFET		CARPINTARIA	1	20	7.592,46
2000	SANTARÉM	CEFET		MASSOTERAPIA	1	10	4.824,38
2000	SANTARÉM	CEFET		MECÂNICA DE MANUTENÇÃO DE MOTORES DE POPA	1	20	5.441,57
2000	TOMÉ-AÇÚ	CEFET		ELETRICIDADE PREDIAL	1	20	5.072,82
2000	TOMÉ-AÇÚ	CEFET		MECÂNICA DE AUTOS	1	20	5.504,42
2000	TOMÉ-AÇÚ	CEFET		PEDREIRO	1	20	5.072,82
2001	ABAETETUBA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	2.422,00
2001	ABAETETUBA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	INFORMÁTICA BÁSICA	1	20	3.726,00
2001	ABAETETUBA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	MANUTENÇÃO DE COMPUTADORES	1	20	3.335,00
2001	ALENQUER	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	ELETRICIDADE DE VEÍCULOS	1	20	7.085,00
2001	ALENQUER	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	ENCANADOR HIDRÁULICO	1	20	6.146,00
2001	ALMERIM	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	ELETRICIDADE BÁSICA	1	20	5.841,00
2001	ALMERIM	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	ELETRICIDADE INDUSTRIAL	1	20	6.836,00
2001	ALMERIM	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	FERREIRO ARMADOR	1	20	3.923,00
2001	ALTAMIRA	CEFET	RAÍZES	MECÂNICA DE MOTOR A DIESEL	1	20	6.144,00
2001	ALTAMIRA	CEFET	CULTURA / ESPORTE / LAZER	OFICINAS DE CONFECÇÃO DE FIBRAS DE VIDRO	1	20	3.128,00

2001	ALTAMIRA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	PEDREIRO	1	20	6.119,00
2001	ANANINDEUA	CEFET	PPD	INFORMÁTICA AVANÇADA	1	10	1.518,00
2001	ANANINDEUA	CEFET	PPD	INFORMÁTICA AVANÇADA	1	10	1.518,00
2001	ANANINDEUA	CEFET	PPD	INFORMÁTICA AVANÇADA	1	10	1.518,00
2001	ANANINDEUA	CEFET	PPD	INFORMÁTICA AVANÇADA	1	10	1.518,00
2001	ANANINDEUA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	1.793,00
2001	ANANINDEUA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	1.793,00
2001	ANANINDEUA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	1.793,00
2001	ANANINDEUA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	1.793,00
2001	ANANINDEUA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	1.793,00
2001	ANANINDEUA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	1.793,00
2001	ANANINDEUA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	1.793,00
2001	ANANINDEUA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	1.793,00
2001	ANANINDEUA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	1.793,00
2001	ANANINDEUA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	INFORMÁTICA BÁSICA	1	20	2.847,00
2001	ANANINDEUA	CEFET	PPD	INFORMÁTICA BÁSICA	1	10	2.032,00
2001	ANANINDEUA	CEFET	PPD	INFORMÁTICA BÁSICA	1	10	2.032,00
2001	ANANINDEUA	CEFET	PPD	INFORMÁTICA BÁSICA	1	10	2.032,00
2001	ANANINDEUA	CEFET	PPD	INFORMÁTICA BÁSICA	1	10	2.032,00
2001	ANANINDEUA	CEFET	PPD	MANUTENÇÃO DE COMPUTADORES	1	10	2.166,00
2001	BELÉM	CEFET	PÓLO JOALHEIRO	GEMOLOGIA - PROGRAMA PÓLO JOALHEIRO	1	8	1.663,00
2001	BELÉM	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	INFORMÁTICA BÁSICA	1	20	2.847,00
2001	BELÉM	CEFET	AGENDA SOCIAL / ALVORADA	INFORMÁTICA BÁSICA	1	20	2.847,00
2001	BELÉM	CEFET	PPD	INFORMÁTICA BÁSICA PARA PNE - DEFICIENTES VISUAIS	1	10	3.773,00
2001	BELÉM	CEFET	PPD	LAPIDAÇÃO - PROGRAMA PÓLO JOALHEIRO	1	10	4.344,00
2001	BELÉM	CEFET	PÓLO JOALHEIRO	LAPIDAÇÃO - PROGRAMA PÓLO JOALHEIRO	1	12	4.539,00
2001	BELÉM	CEFET	PÓLO JOALHEIRO	LAPIDAÇÃO - PROGRAMA PÓLO JOALHEIRO	1	12	4.539,00

2001	BELÉM	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	MECÂNICA INDUSTRIAL	1	20	5.195,00
2001	BELÉM	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	MECÂNICA INDUSTRIAL	1	20	5.195,00
2001	BELÉM	CEFET	PÓLO JOALHEIRO	MODELAGEM DE JÓIAS EM CERA - PROGRAMA PÓLO JOALHEIRO	1	12	2.948,00
2001	BELÉM	CEFET	PÓLO JOALHEIRO	MODELAGEM DE JÓIAS EM CERA - PROGRAMA PÓLO JOALHEIRO	1	12	2.948,00
2001	BELÉM	CEFET	PÓLO JOALHEIRO	NOÇÕES DE DESENHO DE JÓIAS / OURIVES	1	12	2.171,00
2001	BELÉM	CEFET	CULTURA / ESPORTE / LAZER	OFICINAS DE CONFECCÃO DE FIBRAS DE VIDRO	1	20	2.296,00
2001	BELÉM	CEFET	CULTURA / ESPORTE / LAZER	OFICINAS DE CONFECCÃO DE FIBRAS DE VIDRO	1	20	2.296,00
2001	BELÉM	CEFET	PPD	SOLDAGEM ELÉTRICA E OXIACETILÊNICA	1	10	3.743,00
2001	BENEVIDES	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	INFORMÁTICA BÁSICA	1	20	2.847,00
2001	BRAGANÇA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	MECÂNICA DE AUTOS	1	20	5.609,00
2001	BRAGANÇA	CEFET	CULTURA / ESPORTE / LAZER	OFICINAS DE CONFECCÃO DE FIBRAS DE VIDRO	1	20	2.576,00
2001	BRAGANÇA	CEFET	CULTURA / ESPORTE / LAZER	OFICINAS DE CONFECCÃO DE FIBRAS DE VIDRO	1	20	2.576,00
2001	BREVES	CEFET	PLANO MUNIC. DE QUALIFICAÇÃO	ELETRICIDADE DE ALTA E BAIXA TENSÃO	1	20	9.641,00
2001	BREVES	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	2.340,00
2001	BREVES	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	INFORMÁTICA AVANÇADA DE EDITORAÇÃO ELETRÔNICA	1	20	2.340,00
2001	BREVES	CEFET	PRIMEIRO EMPREGO	MECÂNICA DE MOTOR A DIESEL	1	20	5.522,00
2001	BREVES	CEFET	CULTURA / ESPORTE / LAZER	OFICINAS DE CONFECCÃO DE FIBRAS DE VIDRO	1	20	2.626,00
2001	CAPANEMA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	ELETRICIDADE BÁSICA	1	20	5.290,00
2001	CAPANEMA	CEFET	AGENDA SOCIAL / ALVORADA	INFORMÁTICA BÁSICA	1	20	4.063,00
2001	CAPANEMA	CEFET	AGENDA SOCIAL / ALVORADA	INFORMÁTICA BÁSICA	1	20	4.063,00
2001	CAPANEMA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	MECÂNICA DE REFRIGERAÇÃO DE APARELHOS DOMÉSTICOS	1	20	6.724,00
2001	FLORESTA DO ARAGUAIA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	LAPIDAÇÃO DE PEDRAS (CRISTAL E AMETISTA)	1	20	6.280,00
2001	IGARAPÉ-MIRI	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	INFORMÁTICA AVANÇADA	1	20	2.477,00
2001	IGARAPÉ-MIRI	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	INFORMÁTICA BÁSICA	1	20	3.849,00
2001	IGARAPÉ-MIRI	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	PEDREIRO	1	20	5.448,00

2001	IPIXUNA DO PARÁ	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	MECÂNICA DE BICICLETAS	1	20	2.831,00
2001	ITAITUBA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	MESTRE DE OBRAS	1	20	12.837,00
2001	ITAITUBA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	PEDREIRO DE ACABAMENTO	1	20	2.632,00
2001	MARAPANIM	CEFET	CULTURA / ESPORTE / LAZER	OFICINAS DE CONFECCÃO DE FIBRAS DE VIDRO	1	20	2.716,00
2001	MARITUBA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	MECÂNICA DE AUTOS	1	20	4.625,00
2001	ÓBIDOS	CEFET	PLANO MUNIC DE QUALIFICAÇÃO	ELETRICIDADE BÁSICA	1	20	5.700,00
2001	ÓBIDOS	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	MECÂNICA DE MOTOR MARÍTIMO	1	20	5.490,00
2001	ÓBIDOS	CEFET	PLANO MUNIC DE QUALIFICAÇÃO	SOLDAGEM ELÉTRICA E OXIACETILÊNICA	1	20	5.846,00
2001	SALINÓPOLIS	CEFET	CULTURA / ESPORTE / LAZER	OFICINAS DE CONFECCÃO DE FIBRAS DE VIDRO	1	20	2.576,00
2001	SALINÓPOLIS	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	PEDREIRO	1	20	5.717,00
2001	SALVATERRA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	INFORMÁTICA BÁSICA	1	20	3.900,00
2001	SALVATERRA	CEFET	PRIMEIRO EMPREGO	MECÂNICA DE MOTOR A DIESEL	1	20	5.676,00
2001	SANTARÉM	CEFET	CULTURA / ESPORTE / LAZER	OFICINAS DE CONFECCÃO DE FIBRAS DE VIDRO	1	20	3.176,00
2001	TUCURUÍ	CEFET	PRIMEIRO EMPREGO	MANUTENÇÃO DE COMPUTADORES	1	20	3.839,00
2001	TUCURUÍ	CEFET	CULTURA / ESPORTE / LAZER	OFICINAS DE CONFECCÃO DE FIBRAS DE VIDRO	1	20	2.616,00
2001	TUCURUÍ	CEFET	CULTURA / ESPORTE / LAZER	OFICINAS DE CONFECCÃO DE FIBRAS DE VIDRO	1	20	2.616,00
2001	VIGIA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	ELETRICIDADE DE ALTA E BAIXA TENSÃO	1	20	9.417,00
2001	VIGIA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	ELETRICISTA INSTALADOR DE EMBARCAÇÃO	1	20	5.371,00
2001	VIGIA	CEFET	PLANO MUNICIPAL DE QUALIFICAÇÃO	MECÂNICA DE MOTOR MARÍTIMO	1	20	5.146,00

FONTE: (SETEPS 2003)

ANEXO II

MEC-SEMTEC

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARÁ

PROPOSTA DE RECURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PLANO OPERACIONAL - JUNHO A DEZEMBRO DE 1999

ÁREA SERVIÇOS PESSOAIS

CURSO	HABILIDADE	CARGA HORÁRIA/TURMA	CONTEÚDO
Mecânico de Refrigeração	Básica	20	<p>. Comunicação e Expressão: Interpretação de textos. Trabalho com palavras relacionadas às habilidades específicas.</p> <p>Trabalho com rótulo, no sentido de identificar os materiais usados na profissão e sua relação com a qualidade.</p> <p>Trabalho com datas para identificar prazo de validade.</p> <p>. Conhecimentos Matemáticos: Operações às habilidades específicas. Introdução ao uso de calculadora simples.</p> <p>. Iniciação para o trabalho: Postura e relações humanas no local de trabalho: Apresentação pessoal, o indivíduo no grupo, comunicação verbal e não verbal, valores e estereótipos, trabalho em equipe. Legislação trabalhista (direitos e deveres), relação de trabalho (Contrato formal e não formal), carteira de trabalho (contrato, histórico profissional, conservação). Mercado de trabalho.</p>
	Específica	100	<p>Teórica:</p> <p>. Ferramentas e equipamentos utilizados. Noções de eletrotécnica. Fundamentos de refrigeração.</p> <p>. Componentes e características de refrigeradores e condicionadores de ar.</p> <p>. Tópicos de manutenção preventiva e corretiva.</p> <p>Prática:</p> <p>o Substituição de componentes elétricos.</p> <p>. Desmontagem e montagem dos componentes e unidades seladas de condicionadores de ar.</p> <p>o Limpeza e inspeção de condicionadores de ar.</p>

	Gestão	20	o Gerenciamento do próprio negócio o Associativismo
--	--------	----	--

ANEXO III

MEC-SEMTEC

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARÁ

PROPOSTA DE CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PLANO OPERACIONAL - JUNHO A DEZEMBRO DE 1999 SUBPROGRAMA INDÚSTRIA DA MINERAÇÃO

CURSO	HABILIDADE	CARGA HORÁRIA TURMA	CONTEÚDO
Lapidação	Básica	20	. Iniciação para o trabalho: Postura e relações humanas no local de trabalho: Apresentação pessoal, o indivíduo no grupo, comunicação verbal e não verbal, valores e estereótipos, trabalho em equipe. Legislação trabalhista (direitos e deveres), relação de trabalho (Contrato formal e não formal), carteira de trabalho (contrato, histórico profissional, conservação). Mercado de trabalho.
	Específica	80	. Conceitos Básicos; . Apresentação de equipamentos e manutenção; . Diagramas de lapidação: Brilhante Standard; Talhe Esmeralda, Pêra Step Cut, Navete Step Cut, Oval Abrilhanetada, Pêra abrilhantada, Oval Step Cut, Navate abrilhantada, Coração Step Cut, Coração Abrilhantado, Talhes livres selecionados (fase de aprimoramento).
	Gestão	20	. Gerenciamento do próprio negócio . Noções de associativismo