UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC

ALINE DE OLIVEIRA COSTA SANTOS

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DA BAHIA:

DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA

Salvador
2015

ALINE DE OLIVEIRA COSTA SANTOS

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DA BAHIA:

DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA A CLASSE TRABALHADORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim

Salvador
2015

Santos, Aline de Oliveira Costa.
Educação profissional integrada na Rede Pública Estadual da Bahia [recurso eletrônico] : desafios da construção de uma proposta de educação para a classe trabalhadora / Aline de Oliveira Costa Santos. - 2015.
1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol.

Orientador: Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim.
Coorientador: Prof. Dr. Antonio Almerico Biondi Lima.
Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2015.

1. Ensino profissional - Bahia. 2. Ensino profissional - Brasil – História. 3. Ensino integrado - Bahia. 4. Educação para o trabalho - Bahia. I. Mutim, Avelar Luiz Bastos. II. Lima, Antonio Almerico Biondi. III. Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. IV. Título.

CDD 373.246098142 – 23. ed.

Elaborada pela Bibliotecária Maria Auxiliadora da Silva Lopes / CRB 5/1524

FOLHA DE APROVAÇÃO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DA BAHIA: DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA CLASSE TRABALHADORA

ALINE DE OLIVEIRA COSTA SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 30 de abril de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Prof. Dr. Antonio Almerico Biondi Lima
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Maria Regina Filgueiras Antoniazzi
Universidade Federal da Bahia– UFBA
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Célia Tanajura Machado
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedico este trabalho aos que cotidianamente participam da construção de uma proposta de educação integral da classe trabalhadora: professores, gestores e estudantes dos Cursos de Educação Profissional Integrada da Rede Pública de Educação Profissional da Bahia.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela coragem, tranquilidade e sapiência que tem me dado para prosseguir caminhando...

Aos estudantes, professores, funcionários e equipe gestora do Centro Territorial de Educação Profissional da Região Metropolitana de Salvador que compartilharam comigo suas experiências e contribuíram com a pesquisa realizada.

Ao meu orientador, Professor Avelar Mutim, por confiar na minha capacidade, pelo convívio, pelo apoio e paciência na condução deste trabalho.

À Professora e amiga Iracy Picanço, minha grande incentivadora intelectual.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental e Gestão Social dos Territórios, pelos conhecimentos compartilhados durante esses dois anos.

À equipe da pesquisa vinculada ao Programa de Estudos do Trabalho – PROET, em especial a Professora Lane e aos estudantes Cíntia e Miquéias por aceitarem o desafio de produzir ciência no Ensino Médio.

Aos professores e colegas do Fórum de Pesquisa da Linha III Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável pelas trocas valorosas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, especialmente Eduardo Nunes e Tânia Hetkowski, pelo incentivo constante.

Às Professoras Regina Antoniazzi e Célia Tanajura, por valiosas contribuições feitas no exame de qualificação.

Ao Professor Almerico Biondi, por aceitar fazer parte da construção desta pesquisa na condição de co-orientador mesmo após o exame de qualificação, dando contribuições fundamentais, principalmente para compreensão do desafio histórico da integração.

Aos funcionários do PPGEduC e, em especial, à Secretária Acadêmica Sônia Lima, por estar sempre disponível aos nossos apelos, pelo exemplo de servidora pública!

Às colegas Marilene, Tereza e Marineide, pela cumplicidade e pela amizade iniciadas desde o momento inaugural do Curso.

À Adriana e à Jaci, minhas amigas, por assumirem o posto de colaboradoras permanentes de meus projetos de vida, inclusive pelas leituras atenciosas do presente trabalho, desde a fase do anteprojeto. E à Adriana, em especial, pela tradução do resumo em espanhol.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de estudos, imprescindível para que este sonho se tornasse realidade.

Aos familiares e amigos, pelo apoio, incentivo e pelas orações que, com certeza, foram fundamentais no processo.

A Hércules Júnior, meu irmão, pela paciência em ouvir minhas queixas e me tranquilizar, mesmo quando esteve distante.

À Iraci, minha mãe, pela garra e dedicação que sempre empenhou na nossa criação.

Os filósofos limitaram-se a interpretar o
mundo de diversas maneiras, o que
importa é modificá-lo.
Karl Marx

SANTOS, Aline de Oliveira Costa. Educação Profissional Integrada na Rede Pública Estadual da Bahia: Desafios da Construção de uma proposta de educação para a classe trabalhadora. 162f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade Federal da Bahia, 2015.

RESUMO

O presente trabalho se insere no debate sobre a educação profissional no Brasil e tem, como objetivo principal, analisar os desafios da construção da proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI) na Rede Pública Estadual da Bahia. Discutiu-se a relação Trabalho e Educação nos sentidos filosófico, histórico e político para se compreender a base da divisão social do trabalho que se reflete na educação profissional. Através da análise da história da educação profissional no Brasil e na Bahia, buscou-se identificar as disputas pela educação dos trabalhadores e o desafio da integração. Também se apresentou algumas dimensões da Rede Pública de Educação Profissional da Bahia no período de 2007 a 2014, sua estrutura política-administrativa, seus princípios e os números de sua expansão. A metodologia utilizada baseou-se na dialética materialista, como procedimentos, foram realizados: levantamento e tratamento da literatura pertinente aos temas tratados; levantamento e análise de documentos que regulam a educação profissional no Brasil e na Bahia e pesquisa de campo. O lócus da pesquisa foi o Centro Territorial de Educação Profissional da Região Metropolitana de Salvador, onde foram realizadas observações, coleta de documentos, entrevistas com a equipe gestora e aplicação de questionários com professores e estudantes. Constatou-se o grande investimento por parte do Governo do Estado para subsidiar a proposta de EPI, mas verificaram-se no CETEP-RMS questões que desafiam a construção da proposta, como: desconhecimento da proposta pelos estudantes; falta de professores para as disciplinas técnicas específicas; pouca utilização dos laboratórios e dificuldades para realização de estágio. Por outro lado foram identificadas no Centro atividades que refletem a proposta de formação integral e assinalam a possibilidade de concretização dos princípios defendidos para a educação da classe trabalhadora. Assim, conclui-se que a proposta de Educação Profissional Integrada é um desafio epistemológico, histórico, político e pedagógico.

Palavras-chave: Trabalho e Educação. Educação Profissional. Ensino Integrado

SANTOS, Aline de Oliveira Costa . Educación Integrada profesional en la Red Pública del Estado de Bahia: Desafíos para la consolidación de una propuesta de educación de la clase obrera . 162 f . Tesis (Maestría) - Programa de Posgrado en Educación y Contemporánea de la Universidad Federal de Bahía , 2015 .

RESUMEN

Este trabajo forma parte del debate sobre la educación profesional en Brasil y tiene como objetivo analizar los desafíos de la construcción de la propuesta de Educación Integrada Profesional para la Escuela Secundaria (EPI) en Bahía Red Pública del Estado. Discutido la relación Trabajo y Educación en el sentido filosófico, histórico y político para entender la base de la división social del trabajo que se refleja en la educación. A través del análisis de la historia de la educación en Brasil y Bahía buscado identificar las disputas sobre la educación de los trabajadores y el desafío de la integración. También se realiza algunas de las dimensiones de la red pública de Bahía Educación Profesional en período a2014 2007, su estructura política y administrativa, sus principios y los números de su expansión. La metodología utilizada se basa en la dialéctica materialista, como se realizaron los procedimientos: la recolección y procesamiento de la literatura relevante el tema; estudio y análisis de los documentos que rigen la educación profesional en Brasil y en Bahía y la investigación de campo. El locus de la investigación fue el Centro Territorial de Formación Profesional de la Región Metropolitana de Salvador, donde las observaciones, la colección de documentos, se realizaron entrevistas con el equipo de gestión y cuestionarios con los profesores y los estudiantes. Nos pareció que la gran inversión por parte del Gobierno del Estado para apoyar la propuesta del PPE, pero no estábamos en cuestiones CETEP-RMS que cuestionan la construcción de la propuesta, tales como: la falta de la propuesta por los estudiantes; falta de profesores para las asignaturas técnicas específicas; poco uso de los laboratorios y las dificultades en la realización de la etapa. Por otro lado, se identificaron en las actividades de los centros que reflejan la formación integral propuesta y la nota de la posibilidad de la realización de los principios defendidos por la educación de la clase obrera. Así concluye la propuesta de Educación Integrada profesional es un reto epistemológico, histórico, político y educativo.

Palabras clave: trabajo y educación; Educación Profesional; Educación Profesional Integrada.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Redes e Instituições ofertantes de ensino técnico de 2º grau na década de 1980..... **p. 68**

Quadro 2- Redes e Instituições ofertantes de ensino técnico de 2º grau na década de 1990 ..... **p. 74**

Gráfico 1 - Matrículas do Pronatec por redes ofertantes **p.86**

Quadro 3 - Formas de Articulação da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia ..... **p. 93**

Quadro 4 – Competências das diretorias da Superintendência de Educação Profissional da Bahia ..... **p. 94**

Gráfico 2 - Ranking das matrículas em educação profissional no Brasil – 2013 **p.97**

Figura 1 - Distribuição espacial da oferta de educação profissional na Bahia: 2006 e 2014 ..... **p.98**

Gráfico 3 - Matrículas na Rede Estadual de Educação Profissional por Eixo Tecnológico 2014.1..... **p.99**

Gráfico 4 - Matrículas na Rede Estadual de Educação Profissional por Forma de Articulação 2014.1..... **p.100**

Figura 2 - Localização do CETEP-RMS no mapa da Região Metropolitana de Salvador **p.104**

Gráfico 5- Respostas dos estudantes da EPI sobre informações anteriores sobre o Curso **p.107**

Figura 3 - Organização Curricular da EPI..... **p.115**

Quadro 5 - Componentes curriculares e/ou categorias curriculares dos Cursos de EPI do CETEP- RMS **p.116**

Gráfico 6 - Respostas dos estudantes do 2º ano de Eletrotécnica..... **p.118**

Gráfico 7 - Respostas dos estudantes da EPI **p.122**

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Eixos Tecnológico do CNTC e número de cursos..... **p. 81**

Tabela 2 - Oferta de EP no CETEP-RMS em 2014..... **p. 110**

Tabela 3 - Laboratórios do CETEP-RMS..... **p. 111**

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASCETEB - Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ATEC - Associação Tecnológica e Educacional de Camaçari

BNC – Base Nacional Comum

CNCT - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CBAI - Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial

CEEP – Centro Estadual de Educação Profissional

CETEB - Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia

CETEP – Centro Estadual Territorial de Educação Profissional

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTC - Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento

DCNEP - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional

DIEESE- Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos

DIRGEP - Diretoria de Gestão e Planejamento da Educação Profissional

DIRDEP- Diretoria de Desenvolvimento da Educação Profissional

DIRPED- Diretoria de Estudos e Pesquisas da Educação Profissional

DIREPI - Diretoria de Institucionalização da Educação Profissional EPI – Educação Profissional Integrada

EP- Educação Profissional

FAT – Fundo de Assistência ao Trabalhador

FIESP - Federação Nacional da Indústria e a Federação das Indústrias de São Paulo

FIC – Formação Inicial Continuada

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FTE – Formação Técnica Específica

FTE – Formação Técnica Específica

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEPET – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental e Gestão Social dos Territórios

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JK – Juscelino Kubitschek

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MTB – Ministério do Trabalho

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

NUTE – Núcleo Trabalho e Educação

ONG – Organização Não – Governamental

PLANFOR - Plano de Qualificação Profissional

PNE - Plano Nacional de Educação

PROET – Programa de Estudos do Trabalho

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

Proep - Programa de Expansão da Educação Profissional

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Prosub - Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente

PPA – Plano de Participação Plurianual

PPP – Projeto Político Pedagógico

REDA – Regime de Direito Administrativo

REDPECT - Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In) formação, Currículo e Trabalho

SEC – Secretaria de Educação

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SEFOR - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Suprof – Superintendência de Educação Profissional da Bahia

TEC – Formação Técnica

TWI - Training Within Industry

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano

USAIDE - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17

1.1 METODOLOGIA 22

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICOS, FILOSÓFICOS E HISTÓRICOS 25

2.1 O TRABALHO NA HISTÓRIA DO PENSAMENTO OCIDENTAL 26

2.2 A CONCEPÇÃO MARXISTA DE TRABALHO: FUNDAMENTOS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO 29

2.2.1 Trabalho, alienação e dualismo na educação 32

2.2.2 Os modos de produção: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo e suas implicações na educação dos trabalhadores 34

2.2.3 Trabalho, ensino e educação para a emancipação 40

2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA 44

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O HISTÓRICO DESAFIO DA INTEGRAÇÃO 45

3.1 A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA COLÔNIA: O DESPREZO PELO TRABALHO MANUAL (1500-1821) 46

3.2 O ENSINO DE OFÍCIOS NO IMPÉRIO: ASSISTENCIALISMO E OBRIGATORIEDADE (1822 -1889) 50

3.3 O ENSINO DE ARTES E OFÍCIOS NA PRIMEIRA REPÚBLICA: “ORDEM E PROGRESSO” COMO LEMA 53

3.4 O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NA ERA VARGAS: ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO (1930-1945) 58

3.5 ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL NA NOVA REPÚBLICA (1946-1964) 62

3.6 O ENSINO TÉCNICO OBRIGATÓRIO DA DITADURA MILITAR (1964-1985) 65

3.7 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 1990: NOVA INSTITUCIONALIDADE 69

3.8 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA GESTÃO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES 78

4 A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA: SUBSÍDIOS PARA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO 87

4.1 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA 89

4.2 PRINCÍPIOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS 94

4.3 A EXPANSÃO EM NÚMEROS 97

5 DESAFIOS À CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA: A EXPERIÊNCIA DO CETEP-RMS 101

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA 102

5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO TERRITORIAL DA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR 104

5.2.1 Antecedentes históricos do CETEP-RMS 107

5.3 MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA DO CETEP-RMS 114

5.4 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA NO CETEP-RMS 118

5.4.1 Desconhecimento dos estudantes sobre a EPI 118

5.4.2 "Falta de professores qualificados" 120

5.4.3 Articulação entre trabalho, ciência e cultura 121

5.5 A EPI COMO POSSIBLIDADE DE FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: EXPERIÊNCIAS DO CETEP-RMS 123

6 CONCLUSÃO 127

REFERÊNCIAS 131

APÊNDICES 140

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no debate atual sobre a política de educação profissional no Brasil e visa contribuir com a análise da Educação Profissional Integrada, enquanto proposta de educação integral para a classe trabalhadora. Parte de um conceito ampliado de classe trabalhadora, como define Antunes (2011) e a toma, enquanto categoria de análise fundamental para se compreender as relações que se estabelecem no campo da formação e configuram a educação profissional no país.

Nos últimos anos, a educação profissional voltou a ocupar lugar de destaque na política educacional brasileira. Atualmente, o governo federal, através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec[1], vem expandindo a oferta de cursos profissionalizantes em todo país. Porém essa volta não representa, necessariamente, uma novidade, pois, historicamente, o ensino profissionalizante, vocacional, técnico ou tecnológico, com essas ou outras denominações, sempre foi utilizado como peça fundamental na disputa por um projeto de educação para a classe trabalhadora.

Embora com diferentes concepções, em cada momento histórico, o que marca a diferença entre educação profissional e educação básica, no sistema de ensino brasileiro, é a dualidade estrutural entre ambas. Escola disciplinadora e adestradora para os filhos da classe trabalhadora e formativa para os filhos da classe dirigente (FRIGOTTO, 1996). A reforma do ensino de 2º grau de 1971 (Lei nº 5.692/1971), por exemplo, a qual tornou obrigatório o ensino profissionalizante para esse nível de ensino, tinha o objetivo, não explícito, de conter a demanda para o ensino superior. (WARDE,1979; MACHADO, 1989; CURY et al, 1982).

Atualmente, há um retorno da ênfase na educação profissional, sendo justificado a partir de dois discursos contraditórios entre si: o primeiro baseia-se na afirmativa de que "existem empregos, mas faltam pessoas qualificadas para os postos de trabalho" e o segundo é na negação do primeiro: "não existem empregos, mas cada um deve criar o seu próprio trabalho". Assim, empresários e governo justificam a necessidade de educação profissional. Conforme explicita Oliveira (2012), num cenário de mudanças no modo de produção da sociedade capitalista, de aumento de desemprego, de intensificação e precarização do trabalho e do forte apelo alcançado

[1] O PRONATEC foi criado em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica e tornou-se uma espécie de projeto "guarda-chuva" que englobou diversas ações, desde a expansão das redes federal, estaduais e municipais ao apoio financeiro às instituições privadas. Entretanto, em geral, as pessoas vinculam o Pronatec somente à oferta de Cursos de Formação Inicial – FICs, talvez pelo fato de ser esta a ação mais forte do Programa.

pelo discurso da empregabilidade, "a educação profissional assumiu uma importância jamais vista na história da educação brasileira" (OLIVEIRA, 2012, p.84).

Nesse contexto, desde 2008, o Governo do Estado da Bahia definiu a Educação Profissional como uma política pública prioritária de Estado e, no âmbito da Secretaria Estadual da Educação, por meio da Superintendência de Educação Profissional - Suprof, criada através do Decreto Lei nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007, vem expandindo, de forma exponencial, a oferta de cursos de educação profissional para todo Estado, com o apoio técnico e financeiro do Programa Brasil Profissionalizado, iniciativa do governo federal. Em 2014, a rede estadual de educação profissional da Bahia já era a segunda maior ofertante dessa modalidade de ensino no país, atrás somente do estado de São Paulo, segundo o censo escolar INEP/MEC.

Segundo informações oficiais da Suprof, em 2006, o número de matrículas de educação profissional técnica de nível médio na rede pública estadual era de 4.016, em 22 municípios. Em 2014, o número de matrículas foi de 70.754, distribuídas em 123 municípios. Além disso, a oferta já abrange todos os 27 Territórios de Identidade da Bahia[2], com matrículas distribuídas entre 84 cursos técnicos e de qualificação, vinculados a 12 eixos tecnológicos[3], distintos (BAHIA, 2014 a).

Diante do exposto, surgem algumas questões, como: a que se deve o atual destaque dado à educação profissional pela política educacional do Estado brasileiro? Qual o significado da profissionalização na contemporaneidade? E no que tange a expansão na Bahia, aparecem outros questionamentos com relação aos modos de organização e execução da atual política, tais quais: Como a rede estadual se organizou em termos de infraestrutura física e humana? Quais os critérios para oferta dos cursos? Em quais princípios teóricos, políticos e pedagógicos se baseiam essa política de educação profissional?

Tais questões apontam para duas direções: uma análise conceitual (teórico-filosófica) da ação da Educação Profissional e outra de análise da Política Pública de Educação

[2] Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar (BAHIA, 2014 b).

[3] Segundo a Lei nº 11.741/2008, "os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino". Assim desde 2008, o MEC através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) organiza o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), em que apresenta o elenco de cursos e perfis de formação, organizados por 13 eixos tecnológicos distintos.

Profissional no Estado da Bahia, a qual compreende um conjunto muito grande de ações. Considerando a natureza de uma dissertação e, principalmente, o tempo disponível para seu desenvolvimento, não seria possível responder aqui todas as questões levantadas, entretanto as mesmas assinalam a necessidade de estudos e aprofundamentos sobre a educação profissional na Bahia.

O interesse pelo tema surgiu desde a graduação em Pedagogia, cursada na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), entre 2005 e 2010, das discussões fomentadas nas disciplinas Sociologia da Educação, Trabalho e Educação e Educação Profissional, a partir das quais foi possível perceber como as desigualdades sociais atravessam os muros da escola, formam um sistema dual de ensino e contribuem para manter a ordem vigente. E, principalmente, a partir da experiência como bolsista de iniciação científica do Núcleo Trabalho e Educação – NUTE. Grupo de pesquisa vinculado a Faculdade e Universidade já referidas.

Neste núcleo, durante dois anos (2007/2008), participei da pesquisa "As Escolas de Fábrica na Bahia", cujo objetivo era analisar as ações do Projeto Escola de Fábrica no Estado. O projeto foi uma das diversas ações do Governo Federal, em parceria com instituições públicas e privadas. No período de execução do projeto, foi possível constatar que a política nacional de educação profissional se pautava nas noções de flexibilidade, competências, empregabilidade e no apelo à participação de Organizações Não – Governamentais (ONGs) e outras entidades da sociedade civil na formação dos educandos. Ainda na graduação, a participação na Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (In) formação, Currículo e Trabalho (REDPECT), da FACED/UFBA, me fez refletir sobre a questão da profissionalização por vieses diferentes.

Ao pleitear uma vaga no mestrado, o interesse inicial era pesquisar sobre a precarização do trabalho docente, devido a algumas experiências profissionais vivenciadas, enquanto professora contratada do Município de Candeias BA, através do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Porém, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia- PPGEduC/UNEB, em 2013, como aluna regular, e me filiar ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental e Gestão Social dos Territórios (GEPET)[4], surgiu a proposta de tomar a educação profissional como tema

[4] O GEPET é composto por três linhas de pesquisa: Educação Ambiental e Gestão Social dos Territórios; Educação Profissional e os desafios do mundo do trabalho e Políticas Públicas e Desenvolvimento Local Sustentável.

desta dissertação, pois, naquele momento, o Grupo se vinculava ao Programa de Estudos do Trabalho (PROET).

O PROET é um dos subprojetos do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Político Pedagógico da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia, realizado por meio do convênio firmado entre a UNEB e a Secretaria Estadual de Educação, via Suprof. De acordo com o Edital Nº 037/2012, os objetivos do PROET são os seguintes:

> a) estimular estudos sobre a educação profissional que permitam um maior conhecimento dos seus desafios tendo em vista as novas bases materiais de produção; b) favorecer o estreitamento da relação entre os *campi* da UNEB e os Centros de Educação Profissional da Rede Estadual de Educação localizados nos diferentes territórios da Bahia e, c) fortalecer a prática da pesquisa entre os professores e alunos das escolas de educação profissional e a formação dos estudantes do ensino profissional e da graduação e pós-graduação da UNEB (BAHIA, 2012).

O projeto agregou ao GEPET a presença de uma professora da Rede Estadual; dois estudantes do Curso de Educação Profissional Integrada e mais dois pesquisadores da própria UNEB, sendo um estudante da graduação e outro da pós-graduação. Diante dessa possibilidade, dada pelo PROET, de conhecer mais de perto o desenvolvimento da educação profissional na rede estadual de ensino na Bahia, assunto que também faz parte de minhas inquietações, enquanto profissional da educação e cidadã baiana, fez-me acolher com satisfação a proposta de mudança do tema. Por isso, preciso concordar com Gamboa (2012), quando afirma que

> [...] o sujeito que elabora o conhecimento é ao mesmo tempo investigador, cientista, cidadão, homem de seu tempo, vinculado a um determinado grupo social, com interesses e valores culturais específicos, condições inerentes das quais não se pode separar quando se realiza uma pesquisa. (p.179)

Assim, é preciso destacar, entre as inúmeras justificativas que podem ser apresentadas para a escolha do tema, o desejo da autora de contribuir com a construção de um projeto de educação profissional comprometido, acima de tudo, com a formação humana em todas as suas dimensões. Outro destaque que merece ser feito diz respeito à ambiência acadêmica, proporcionada pelo GEPET, a qual reúne alguns profissionais que atuam em instituições federais e estaduais de educação profissional, o que favorece a troca de experiências e enriquece o debate em torno do tema.

Dentro desse campo amplo e rico de possibilidades de investigação, tomamos como objeto de análise para este estudo os Cursos de Educação Profissional Integrada (EPI), ofertados pela rede pública estadual de ensino da Bahia.

A oferta da Educação Profissional Integrada[5] faz parte de um pleito histórico e político daqueles que defendem uma educação plena para todos os jovens da classe trabalhadora. A discussão envolve o debate sobre o vínculo trabalho e educação, sobre a própria natureza da educação e sobre o elo entre a educação básica e a educação profissional. Assim, para realização da pesquisa ora textualizada, dentre tantas inquietações anteriormente levantadas, optamos pela seguinte questão, como principal:

Quais os desafios da Educação Profissional Integrada (EPI) na Rede Pública Estadual da Bahia, enquanto proposta de formação integral para a classe trabalhadora?

Essa questão se constitui como a problemática da pesquisa na medida em que circunscreve uma demanda real e relevante para o debate sobre Educação Profissional na Bahia, que consiste em analisar os desafios no âmbito da Rede Pública Estadual de Educação Profissional, advindos da proposta da integração. Nesse sentido, estabelecemos como objetivo principal:

Analisar os desafios da Educação Profissional Integrada (EPI) na Rede Pública Estadual da Bahia, enquanto proposta de formação integral para a classe trabalhadora.

E como objetivos específicos:

Levantar na literatura os desafios históricos, teóricos e epistemológicos relacionados à integração entre Trabalho e Educação;

Identificar as ações do Estado, nas esferas nacional e local, que subsidiam a oferta da Educação Profissional Integrada na Rede Pública Estadual da Bahia;

Analisar os desafios da Educação Profissional Integrada (EPI) na Rede Pública Estadual da Bahia, a partir da experiência do Centro Territorial de Educação Profissional da Região Metropolitana de Salvador (CETEP-RMS).

O Centro Territorial de Educação Profissional da Região Metropolitana de Salvador CETEP-RMS foi escolhido como lócus da pesquisa, primeiramente, por se tratar de instituição que, por sua natureza, atende à demanda dos municípios da RMS, ou seja, pela sua dimensão

[5] Na literatura sobre educação profissional é possível encontrar termos diferentes para designar os cursos de Educação Profissional Integrada. Tais como: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Ensino Técnico de Nível Médio, Educação Técnica e outros. Neste trabalho será utilizada a designação adotada pela Suprof, Educação Profissional Integrada (EPI).

territorial. Em segundo lugar, a escolha se deu pelo fato de o mesmo se localizar próximo à capital baiana, onde reside a pesquisadora, vez que a pesquisa não foi financiada.

1.1 METODOLOGIA

De acordo com Gamboa (2012), os elementos constitutivos de toda investigação científica, tais como técnicas, métodos, teorias e pressupostos epistemológicos, exigem uma sequência de relações, sem as quais o processo de elaboração do conhecimento será deficiente. Conforme o autor, "esses elementos deverão estar, explícita ou implicitamente, presentes em todo trabalho científico, independente de seu maior ou menor grau de coerência e articulação" (GAMBOA, 2012, p.16). Nesse sentido, o presente estudo, tendo em vista os princípios defendidos e o referencial teórico utilizado, tomou a dialética como método teórico-metodológico de análise. Para Kosik (1976, p. 37), este método compreende três graus:

> 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluído todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis; 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.(p.37)

Ainda segundo o autor, qualquer estudo que se diz dialético, sem o pleno domínio dessas três dimensões, não passa de especulação vazia. Defende, que como método de explicitação científica da realidade humano-social, a dialética materialista não significa: 1) pesquisa do núcleo terreno das configurações espirituais; 2) emparelhamento dos fenômenos de cultura aos equivalentes econômicos, e nem 3) redução da cultura a fator econômico. Afirma: "A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico" (KOSIK, 1976, p.39).

Gadotti (1995, p. 24-26) aponta que, entre os princípios ou "leis" da dialética estão: o princípio do movimento (tudo se transforma); o princípio da contradição (unidade e luta dos contrários) e o princípio da totalidade. Sanfelice (2009) defende o primado da tensão e do movimento contraditório entre o singular e o universal na proposta metodológica para pesquisas sobre instituições escolares. No seu parecer, o autor diz que:

> Para se captar o que é a singularidade de uma instituição torna-se necessário olhar o universal (a totalidade). Se o singular não existe por si, uma vez que está contido no universal, o universal não se constitui sem as contraditórias relações das múltiplas singularidades. Captar o movimento, a tensão entre o singular e o universal é o fundamental da pesquisa (SANFELICE, 2009, p.198).

Em concordância com o autor, destaca-se, como fundamento metodológico da proposta aqui apresentada, a busca pela compreensão da articulação entre o singular e o universal. Torna-se, assim, imprescindível observar a relação da política de educação profissional posta em execução na Bahia com a política nacional e, por conseguinte, com orientações internacionais no que tange à formação para o trabalho.

Compreender a educação profissional no contexto da sociedade brasileira representa, de fato, um enorme desafio. O primeiro que se coloca está relacionado com as dimensões de um país continental, o que significa entender, por exemplo, que a educação profissional implementada na Rede Pública Estadual da Bahia não deve ser igual às praticadas em outros Estados da Federação. O segundo grande desafio é a necessidade de compreender a multiplicidade de programas, projetos e ações de educação profissional, ofertadas pelas mais diversas instituições, dentre as quais podem ser citadas, escolas públicas e privadas, empresas, sindicatos, ONGs e outras entidades da sociedade civil em todo país. O terceiro desafio diz respeito à fluidez das políticas desenvolvidas para este campo que, de modo geral, são "frágeis e passíveis de rápida descontinuidade" (RUMMERT, 2005, p. 38).

Em vista do exposto, vale destacar palavras de Kosik (1976):

> É sabido como é cansativo elaborar cientificamente os acontecimentos contemporâneos, enquanto a análise dos acontecimentos passados é relativamente mais fácil porque a própria realidade já se incumbiu de fazer uma certa eliminação e "crítica". [...] Não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou mera reflexão, mas sim mediante uma determinada *atividade*. (KOSIK, 1976, p. 28, grifos do autor).

Para o autor, as atividades são os vários aspectos ou modos de apropriação do mundo pelos homens (prático-espiritual, teórico, artístico, religioso, matemático, físico, etc.),considerando os sentidos subjetivos e objetivos de cada um desses modos de apropriação do mundo (KOSIK, 1976, p. 28-29). Sendo assim, o conhecimento dos documentos legais (leis, decretos, diretrizes e resoluções) que embasam a educação profissional torna-se fundamental para compreensão dessa modalidade de ensino no país. Entretanto, faz-se necessário considerar que tais normas são frutos do embate das diversas concepções sobre o trabalho e refletem as construções que historicamente marcaram a formação para o trabalho na sociedade brasileira.

Tem-se objeto de investigação do presente estudo, os Cursos de Educação Profissional Integrada, ofertados pela Rede Pública Estadual de educação da Bahia, no período de 2007/2014, considerados pelo governo estadual como parte de uma política pública de formação integral, ou seja, uma ação intencional do Estado junto aos estudantes do ensino

médio. Ações como esta, por estar voltadas para a sociedade e envolver recursos sociais, devem ser analisadas do ponto de vista de sua relevância, adequação às necessidades sociais dos estudantes e pela sua coerência em termos de pressupostos e objetivos (ANTONIAZZI, 2005, p. 18).

No trabalho de pesquisa, um primeiro esforço, segundo Frigotto (1989), é o resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo. Nesse sentido, foram estabelecidas três categorias de análise: Trabalho; Educação Profissional e Ensino Integrado, tendo em vista subsidiar a apreensão do objeto de pesquisa. Para isso, além da revisão de literatura, tendo como fonte de pesquisa livros, artigos, teses e dissertações, foi realizada a análise de leis, decretos e outros documentos que regulamentam a educação profissional no Brasil e na Bahia. Vale ressaltar que muitos desses materiais foram encontrados em sites/portais oficiais dos governos Federal e Estadual, blogs e outras ferramentas da internet.

Para análise da execução dos cursos na realidade concreta, foi realizada pesquisa de campo no CETEP-RMS, que incluiu visitas, observações, coleta de dados, conversas informais, entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e aplicação de questionários para professores e estudantes. Além disso, foi também realizada visita à sede da Suprof, em Salvador, na qual, foram disponibilizados materiais e informações importantes para a pesquisa, pelo então Superintendente de Educação Profissional do Estado da Bahia, Dr. Antonio Almerico Biondi Lima.

A pesquisa, depois de realizada, foi textualizada, sob forma de dissertação e se encontra estrutura em seis capítulos. O primeiro corresponde a esta introdução, na qual se apresentou o objeto, a justificativa, os objetivos e a metodologia da pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado "Trabalho e Educação: aspectos teóricos, filosóficos e históricos", buscou-se assinalar a importância de se compreender o trabalho na contemporaneidade, identificar sua abordagem na história do pensamento ocidental e compreendê-lo a partir de uma concepção marxista. Ou seja, apreender o trabalho em seu sentido histórico, a separação entre Trabalho e Educação e o trabalho e em seu sentido ontológico, como princípio educativo. Princípio que norteia a concepção da proposta da Educação Profissional Integrada.

No terceiro capítulo, "Educação profissional no Brasil e o histórico desafio da integração", buscou-se analisar os desafios postos à concepção e construção de uma educação integral da classe trabalhadora. Localizaram-se nos períodos Colonial e Imperial o desprezo pelo trabalho manual e o caráter assistencialista; nas primeiras décadas da república a disputa

entre empresários e Estado pela educação dos trabalhadores; na década de 1970 a influência tecnicista e o início da defesa do conceito de formação politécnica; nos anos de 1990 a nova institucionalidade das políticas de formação para o trabalho e recuo da proposta de integração; E nos Governos Lula e Dilma, a retomada da possibilidade de integração e as disputas com permanência das formas desintegradas de educação profissional no bojo da ampla expansão da educação profissional no país.

No quarto capítulo, "A rede pública estadual de educação profissional na Bahia: subsídios para proposta de integração", foram descritos alguns aspectos da Política de Educação profissional desenvolvida no governo Jacques Wagner (2007-2014), o qual reestruturou a Rede Pública Estadual de Educação Profissional e fomentou a oferta dos cursos de EPI com base na Política de Desenvolvimento Territorial e interiorização dos cursos.

O quinto capítulo entitulado "Desafios à construção da educação profissional integrada: a experiência do CETEP-RMS", caracterizou-se o CETEP-RMS do ponto de vista histórico, estrutural e pedagógico e foram apresentados os desafios cotidianos da construção dos cursos de EPI a partir dos resultados da pesquisa de campo realizada. No sexto e último capítulo, apresenta-se a conclusão da pesquisa realizada.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICOS, FILOSÓFICOS E HISTÓRICOS

Compreender a formação para o trabalho na contemporaneidade implica saber o que é o trabalho para essa sociedade, ou seja, que lugar ocupa e que sentidos assumem em tempos de "acumulação flexível" como denominou Havey (1992), momento em que o desemprego estrutural assola a sociedade, fenômeno que vem causando "mal-estares e aflições", especialmente entre população jovem de diversos países em todo o mundo (BAUMAN, 2005). Para Mercure e Spurk (2005, p.9),

> Hoje mais do que nunca, o trabalho encontra-se no centro do debate que toda sociedade mantém consigo mesma: esse debate diz respeito ao lugar do trabalho em nossas vidas, à falta de trabalho para alguns e à sobrecarga de trabalho para outros, às formas que ele assume, às condições de trabalho próprias a certas categorias sociais e, mais recentemente, à natureza e as transformações do vínculo empregatício e da relação salarial. (p.9)

Numa análise sobre o conteúdo e o sentido do trabalho na história do pensamento Ocidental, é possível perceber uma enorme variação, conforme as culturas e as épocas, inclusive

na forma de denominá-lo. Porém, independente da forma como é tratado, o trabalho revela-se como elemento estrutural e constante de toda e qualquer sociedade. E foi como elemento fundamental das relações sociais de cada época e de cada sociedade que o trabalho atraiu para si o interesse e a atenção de alguns dentre os maiores pensadores, em diferentes épocas da história da sociedade ocidental (DAL ROSSO, 2005), dentre os quais podem ser citados: Platão (427 a 347 a. C.), Aristóteles (384 a 322 a.C.), Santo Agostinho (354 a 430 d. C.), Hegel (1770 a 1831), Proudhon (1809 a 1865), Marx (1818 a 1883), Engels (1820 a 1895), Durkheim (1858 a 1917), Weber (1864 a 1920).

Vale ressaltar que este estudo não objetiva discorrer sobre a concepção de trabalho em cada um dos pensadores citados, e, sim, resgatar elementos que contribuam para uma compreensão dos sentidos atribuídos ao trabalho na contemporaneidade.

2.1 O TRABALHO NA HISTÓRIA DO PENSAMENTO OCIDENTAL

Mercure e Spurk (2005) afirmam que a noção de trabalho passou por inúmeras mutações e sua acepção contemporânea, como categoria ontológica do ser social, foi originada no século XVII e encontra seu apogeu no século XIX. Em 1876, o artigo "O papel do trabalho na transformação do macaco em homem", de Friederich Engels, representou um marco na história do pensamento ocidental sobre o trabalho, que para este: "É a condição básica e fundamental de toda vida humana. E em até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem" (ENGELS, 2013).

A palavra trabalho encontra-se designada no dicionário de filosofia Abbagnano Nícola (2007) da seguinte forma:

> **TRABALHO** (gr. TTÓVOÇ; lat. *Labor*, in. *Labor*, fr. *Travail;* ai. *Arbeit;* it. *Lavoro).* Atividade cujo fim é utilizar as coisas naturais ou modificar o ambiente e satisfazer às necessidades humanas. Por isso, o conceito de T. implica: 1) *dependência* do homem em relação à natureza, no que se refere à sua vida e aos seus interesses: isso constitui a *necessidade,* num de seus *sentidos* (v.); 2) *reação* ativa a essa dependência, constituída por operações mais ou menos complexas, com vistas à elaboração ou à utilização dos elementos naturais; 3) grau mais ou menos elevado de esforço, sofrimento ou fadiga, que constitui o *custo* humano do trabalho. (ABBAGNANO, 2007, p.975)

Tal definição engloba diversas acepções da palavra, a partir do que é possível entender de trabalho, enquanto condição e necessidade humana e também, enquanto fadiga e sofrimento. A origens dessa palavra, que designa uma atividade tão essencial para os homens, encontra correspondência nas mais diversas tradições. Na Grécia, por exemplo, a origem da palavra é

TTÓVOÇ e está ligada ao contínuo esforço e fadiga por parte do homem. Na mitologia greco-romana, Héracles (em latim: Hércules), filho de Zeus, foi um símbolo do homem que lutou contra as forças da natureza e tornou-se reconhecido pelos doze trabalhos realizados, através dos quais "deixou o mundo seguro para a humanidade". Mas, a despeito desse aspecto positivo, também na Grécia Antiga, o trabalho era desprezado pelos cidadãos livres. Platão considerava o exercício das profissões algo vil e degradante, o que evidencia o caráter negativo do trabalho para aquela sociedade (RIBEIRO; LEDA, 2004, p.76). Arendt (2010, p.99) lembra que os gregos empregavam a palavra *ponein* que significava trabalho, e *ergazesthai*, obra.

No latim, a palavra trabalho *tripalium*, era um termo utilizado para designar instrumento utilizado na agricultura e na criação de animais, transformado em instrumento de tortura, ou seja, aquilo que fatiga ou provoca dor. O *tripalium* era uma espécie de tripé formado por três estacas cravadas no chão, onde eram supliciados os escravos. Assim, "tri" significa três e " palus" pau, ou seja, "três paus". Entretanto, é também do latim a palavra *labor* que hoje é utilizada como significado da palavra trabalho, mas na antiguidade designava ações de natureza diferenciada. A ideia do trabalho como sofrimento não estava presente na etimologia latina, uma vez que o verbo trabalhar era *laborare* e trabalho, *labor*. No alemão, *arbeit* se aplicava originalmente apenas ao trabalho agrícola executado por servos, e não a obra do artesão que era chamado *Werk* (CORREIA, 2010, p.VI). A palavra *Arbeit* encontra-se inscrita na entrada do campo de concentração em Auchwitz, na frase: " Arbeit macht frei" (O trabalho liberta).

A análise etimológica da palavra trabalho, considerando suas diversas origens, traduz significados e sentidos, às vezes, contrários dentro de uma mesma língua, e, em muitos casos, contribui para um juízo truncado do assunto. É importante destacar que, na tradição cristã, o trabalho era visto como maldição divina. A famosa frase dita a Adão em Gênesis (3:19) "Com o suor do teu rosto comerás o pão", marcou essa visão de sofrimento em relação ao trabalho. Na Idade Média, já havia sinais de ruptura a essa concepção com o pensamento de Santo Agostinho. Entretanto, é a Reforma Protestante que vai contribuir mais decisivamente para a mudança da noção de trabalho no Ocidente. Weber (1998) afirma que em Lutero o trabalho é valorizado, e a profissão entendida como um "mandamento divino especial" com uma interpretação tradicionalista, baseada na ideia da Providência. Para o autor, de acordo com a tradição luterana,

> O indivíduo deveria permanecer de uma vez por todas na condição e na vocação em que Deus o houvesse colocado, e deveria restringir suas atividades mundanas aos limites a ele impostos pela condição de vida estabelecida (WEBER, 1998, p. 37).

Willaime (2005, p.69-70) ressalta que Calvino demonstrou um interesse maior que Lutero pela vida econômica e social e fundou uma nova ética do trabalho. O calvinismo criou um tipo de homem com influência sobre sua vida econômica, profissional e familiar. O cristão deveria levar uma vida exemplar e inclusive adquirir riquezas através do trabalho "para manifestar a glória de Deus na Terra". Calvino chegou a afirmar que "dentre as coisas desse mundo o trabalhador é o mais semelhante a Deus". Assim, Weber defende que, a partir do protestantismo, o trabalho passou a ser visto como vocação, característica que marca profundamente a noção moderna de trabalho.

Na contra mão desse pensamento, Friedrich Nietzsche (1844-1900) criticou a excessiva valorização do trabalho. Para ele, ao invés de "bênçãos", tal atividade meramente "utilitarista" e desprovida de prazer, produzia em última instância pessoas ressentidas e decadentes. Por isso, defendeu a cultura do ócio. Conforme Chaves (2011), Nietzsche assistiu ao início do processo do domínio capitalista na Alemanha a partir da industrialização e, portanto, o excesso de trabalho que era demandado não somente aos operários mas aos comerciários, intelectuais, funcionários e militares. Assim, segundo o autor citado,

> [...] na contracorrente da avaliação moralmente positiva concedida ao trabalho em sua época, Nietzsche vai chamar atenção para o fato de que a relação homem-máquina se estabelece de uma forma que não favorece aos processos criativos, aos processos artísticos por excelência. Ao contrário, esta relação tem o objetivo de organizar a multidão, uma vez que este ordenamento significa a realização de "operações em que cada um só tem de fazer uma coisa" (CHAVES, 2001, p. 174).

Para Nietzsche, a "era da máquina" constituía mais um antagonismo dentro dela própria, antagonismo que era ao mesmo tempo moral e político, pois "o homem, criador das máquinas, não mais as domina; ao contrário, torna-se um escravo delas." Embora a reconhecendo como produto de um enorme esforço intelectual, considera que, ao cabo deste processo a máquina destruía toda atividade intelectual, "põe em movimento, nas pessoas que a utilizam, quase que só as energias inferiores, sem pensamento" (NIETZSCHE, 2000, p.220). Ou seja, a cultura da máquina, para esse pensador, não instigava as atividades mais elevadas, como a atividade artística e toda sua ação e atividade resultavam em uma padronização.

Além disso, Nietzsche criticava o triunfo do utilitarismo, o trabalhar apenas pelo salário e não pelo prazer. E também a forma como a esfera da arte foi totalmente invadida pela valorização moral do trabalho. Para ele, o trabalho deixou de ser um meio para constituir-se em um fim. Nietzsche acreditava no potencial criativo do ócio e, de alguma forma, defendeu o

"não-trabalho". Não se tratava de uma recusa enfática e definitiva do trabalho, mas uma espécie de reiteração do mundo do trabalho artesanal, um mundo no qual o trabalho tivesse relacionado ao prazer.

Ainda nos séculos XIX e XX, o trabalho passou a ser analisado também do ponto de vista histórico-social e político. E, nesse aspecto, a obra de Karl Marx (1818 a 1883) deixou uma marca indelével na compreensão dessa atividade nas diferentes etapas de nossa civilização e, em especial, na sociedade capitalista.

No entanto, o caráter de centralidade atribuído ao trabalho, sobretudo pela tradição marxista, produziu uma série de indagações diante do avanço das tecnologias e das formas de reestruturação do sistema capitalista. Tais indagações geraram questões como: É o fim do trabalho? O homem perderá sua identidade humana? Sendo assim, o que o futuro nos reserva? Tais questionamentos são objetos de reflexão de pensadores dos séculos XX e XXI, em diferentes campos do saber, como ressaltam Mercure e Spurk (2005):

> No século XX, o olhar sociológico é indissociável das questões sociais levantadas pelas mutações do trabalho nas sociedades capitalistas. O olhar antropológico, por sua vez, favorece uma releitura plural de uma tal realidade, o que tem por efeito, entre outros, descentralizar nossos questionamentos e relativizar nossas perspectivas. Quanto ao olhar filosófico, ele anima uma crença acerca da nova condição humana: o homem não poderia se reduzir apenas a imagem do *homo faber*. Em suma, as ciências humanas oriundas da Renascença não puderam pensar o homem e a sociedade sem o trabalho porque o trabalho afirmou-se, cada vez mais, como uma das formas da presença do homem moderno na sociedade. (MERCURE; SPURK, 2005, p.10)

Assim, o esforço de resgatar e observar as questões relativas ao lugar, à função e ao sentido do trabalho em diferentes concepções torna-se importante, pois, a partir dessas concepções, é possível compreender como o homem e, por conseguinte, a sociedade, através do trabalho, vai conformando e sendo conformado de acordo com tempos, espaços e condições socioculturais. Neste sentido, faz-se necessário apreender do trabalho a partir da concepção marxista, que aponta para o seu caráter dual e para sua relação com a educação através dos tempos.

2.2 A CONCEPÇÃO MARXISTA DE TRABALHO: FUNDAMENTOS DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Compreender o trabalho na concepção marxista significa compreendê-lo em dois sentidos ou dimensões distintas e articuladas: o sentido ontológico ou filosófico e o sentido histórico, que constituem respectivamente o mundo da liberdade e o mundo da necessidade. Na dimensão filosófica, o trabalho é concebido como atividade ontológica do ser social, tal como foi defendido por Marx e reiterado por Lukács (1978), em sua obra clássica *Ontologia do ser social*. Ou seja, trata-se de tomar o trabalho enquanto "categoria central, estruturante de um novo tipo de ser - o homem - e de uma nova concepção da história, com base na realidade externa, objetiva, na produção da existência humana" (FRIGOTTO, 2005, p.31). Em "O Capital", Marx apresenta sua defesa nos termos que citamos:

> Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. [...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente (MARX, 1996, p. 297-298).

Para Marx, o trabalho útil ou criador de valores de uso[6] é "necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto de manter a vida humana" (1996 p.161). Em linhas gerais, este é o sentido filosófico do trabalho na concepção marxista. É a partir desse entendimento que Saviani (2011) afirma:

> Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (SAVIANI, 2011,p.11).

[6] Para Marx a dupla face da mercadoria revelou a dupla face do trabalho, ou seja, o trabalho com valor de uso ou útil e o trabalho com o valor de troca ou alienado. O valor de uso da força de trabalho consiste precisamente na capacidade, que lhe é exclusiva, de criar um valor de grandeza superior à sua própria. O dono do capital e empregador do operário se apropria deste sobrevalor ou mais-valia sem retribuição. Mas, embora sem retribuição, a apropriação da mais-valia não viola a lei do valor enquanto lei de troca de equivalentes, uma vez que o salário deve ser o equivalente monetário do valor da força de trabalho. Assim, a relação *mercantil* entre capital e força de trabalho assume o caráter de troca de equivalentes, ao passo que a criação da mais-valia se efetiva fora dessa relação, no processo de uso produtivo da força de trabalho. (MARX, 1996)

Com base nesta concepção, pode-se se afirmar que a essência do homem é o trabalho. Entretanto Tonet (2005) ressalta que, embora, para o marxismo, o trabalho seja o fundamento ontológico do ser social, este não se resume àquele. Para o autor, com a complexificação da sociedade, surgem novas necessidades e novas demandas, que não poderiam ser enfrentadas no âmbito do próprio trabalho e, a partir daí aparecem "novas dimensões sociais, tais como direito, política, arte, ciência, religião, educação, etc., cada uma com sua natureza e funções específicas para a resolução destas novas questões". Nesse sentido, na concepção marxista, não se trata, pois, de desconsiderar outras categorias que constituem o humano, mas compreendê-las na sua relação com o trabalho, que é a categoria fundante para esta tradição de pensamento.

Sousa Junior (2010) destaca que a linguagem surge como mediadora tanto das relações dos homens entre si (relações intersubjetivas), como de suas ações relacionadas à transformação da natureza. Segundo o mesmo autor,

> O homem é, então, um ser inacabado que se constrói justamente através das relações sociais: o homem é ser social que produz a si em sociedade, transforma a si mesmo e ao mundo num processo em que se presentifica o caráter educativo da práxis humana (SOUSA JUNIOR, 2010, p.21)

Observa-se, então, que a educação encontra-se no centro do processo de constituição do ser social. Assim, torna-se oportuno repetir a famosa citação do pensador suíço Paracelso (1493), utilizada por Mészáros (2005) como epígrafe do livro "A educação para além do capital", que diz: "A aprendizagem é a nossa vida, desde a juventude até à velhice, de facto quase até à morte; ninguém vive durante dez horas sem aprender". Ou seja, a educação compreendida em seu sentido amplo, para além da escolarização, como um processo que perpassa todos os espaços de socialização: a família, a igreja, a fábrica, o partido, o sindicato, a associação, o grupo de amigos etc.

Sousa Junior (2009) afirma que, em Marx, a educação ou a formação aparece como um componente inseparável de toda vida do homem, seus escritos oferecem grande contribuição ao tema, desde que a concepção de educação seja ampliada para além dos processos formais e dos espaços institucionalizados. Saviani (2007) explicita tal indissociabilidade da seguinte forma:

> Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p.154).

Ainda conforme Saviani, trabalho e educação, em sua origem, estabeleceram-se numa relação de identidade. Enquanto o homem se constituía através do trabalho, ao mesmo tempo se dava a educação. Ou seja, não havia separação entre o trabalho e a educação. Nas comunidades primitivas, continua o autor, a educação coincidia com o processo de trabalho, à medida que os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção, se educavam mutuamente e educavam as novas gerações. Porém, com o passar do tempo, as transformações ocorridas em cada momento histórico forçaram esse afastamento que, em última instância, separou o homem da sua própria humanidade.

No próximo item, analisamos a historicidade do trabalho, onde é possível perceber, por um lado, como o vínculo entre trabalho e educação, pouco a pouco, foi sendo rompido e, por outro, como em meio a estes acontecimentos os trabalhadores foram resistindo, em vista da própria característica contraditória do trabalho: alienadora e emancipadora.

2.2.1 Trabalho, alienação e dualismo na educação

Em sua dimensão histórica, o trabalho assume o valor de troca. O homem necessita transformar a natureza e dela extrair bens úteis para satisfazer suas necessidades vitais. Nesse sentido, o trabalho assume formas diferenciadas conforme as relações sociais que se estabelecem em cada época e em cada sociedade. Embora este seja uma "necessidade natural e eterna" do homem, ato responsável por "efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza", com o advento da propriedade privada, alguns homens passaram a viver do trabalho alheio, por isso a afirmação no Manifesto do Partido Comunista: "A história de todas as sociedades que existiram até os nossos dias tem sido a história da luta de classes" (MARX e ENGELS, 1948). Neste longo processo, tem-se observado, cada vez de forma mais perversa, a exploração do homem pelo homem, a fragmentação e alienação do trabalho e, por conseguinte, a dualidade na educação: um tipo de educação para classe dirigente e outro para a classe trabalhadora. Frigotto (2005) ressalta que,

> Desde o século XIII, em quase todas as sociedades, o trabalho vem sendo gerido pelas relações sociais capitalistas. Trata-se de um modo de produção social da existência humana que se foi estruturando em contraposição ao modo de produção feudal, e que se caracteriza pela acumulação do capital, mediante o surgimento da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção. (FRIGOTTO, 2005, p.16)

Todavia, continua o autor, além do surgimento da propriedade privada, para se constituir, o capitalismo necessitou do fim da escravidão, pois era fundamental dispor de trabalhadores duplamente livres ou desprovidos da propriedade e dos meios de produção. Desse modo de produção, surge o trabalho/emprego, o trabalho assalariado, portanto,

> O trabalho assalariado passa a ser a pedra de toque, o manancial de onde se torna possível a acumulação e a riqueza de poucos, mediante a exploração e alienação do trabalhador. Mas com a abolição da escravidão – que é em si algo positivo – a classe capitalista pode construir ideologicamente uma positividade ao trabalho explorado e um critério de julgamento moral. Pessoa confiável é aquela que não é vadia, que trabalha e que não fica à toa. A afirmação do trabalho como algo nobre e positivo é fundamental à nova ordem social capitalista. Trata-se de forçar o trabalhador a empregar-se e a submeter-se à exploração e alienação. (FRIGOTTO, 2005, p.17)

Neste longo processo, observa-se o papel fundamental da educação, que, ao se separar do trabalho, passou a ser utilizada como estratégia de dominação. Ressalta-se que a instituição escola apareceu na antiguidade como lugar do ócio, o lugar daqueles que dispunham de tempo livre e, aos escravos e servos, que não dispunham de tempo livre, era dada uma educação no e para o trabalho. "Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho" (SAVIANI, 2007, p.157) Separação que se refletia pela divisão entre os que pensam e os que executam ou entre os que exerciam o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Enguita (1989) aponta, no século XVIII, o pleito pela universalização da educação, influenciado pela Revolução Industrial e o surgimento da escola para as massas. Conforme o autor,

> [...] foi o desenvolvimento das manufaturas que converteu definitivamente as crianças na guloseima mais cobiçada pelos industriais: diretamente, como mão de obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina. O momento culminante dos orfanatos e, em geral, do internamento e disciplinamento das crianças em casas de trabalho e outros estabelecimentos similares, foi o século XVIII (ENGUITA, 1989, p.109).

Sendo assim, o modelo e o ritmo das fábricas foram incorporados pelas escolas para instruir e disciplinar os futuros trabalhadores. A ênfase não recaía na transmissão de conhecimentos, mas na manutenção dos alunos entre as paredes da sala de aula, submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo satisfatório para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento. O ensino ficava "em segundo plano, atrás da obsessão pela ordem, pela pontualidade, pela compostura, etc." (ENGUITA, 1989, p. 118- 119).

Para Saviani (2007), o impacto da Revolução Industrial colocou em xeque a separação entre instrução e trabalho produtivo, obrigando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao

mundo da produção. Entretanto, a universalização da educação, que a burguesia realizou sobre a base do ensino primário comum, manteve a divisão dos homens em dois grandes campos: o das profissões manuais, para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de atividades mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e o das profissões intelectuais, para as quais se requeria o domínio teórico amplo, a fim de preparar a classe dirigente para atuar em diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p.159).

Dentro do modo de produção capitalista, estabeleceram-se diferentes padrões de acumulação que determinaram formas de organização do trabalho, as quais ocasionaram grandes perdas para o trabalhador. Segundo Pinto (2013, p.23), essas formas de organização foram pensadas desde meados do século XIX com o objetivo de aperfeiçoar a qualidade e diminuir o tempo gasto pelos trabalhadores na realização de tarefas complexas.

O foco na produção e o lema de produzir cada vez mais em menos tempo contribuiu, de forma radical, para o rompimento do vínculo entre trabalho e educação. Do trabalhador foi retirada a competência de elaborar e organizar as técnicas de produção e de decidir sobre os destinos do que era produzido, sendo o mesmo obrigado a exercer tarefas cada vez mais simples e rotineira, tornando o trabalhador alheio à produção, alheio a si próprio, ou seja, alienado, estranhado.

2.2.2 Os modos de produção: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo e suas implicações na educação dos trabalhadores

No final do XIX, o taylorismo, modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), introduziu o controle do tempo associado à especialização extrema de todas as funções e atividades. Logo no início do século XX, o fordismo, modelo de organização embasado nas ideias do também norte-americano Henry Ford (1862-1947), introduziu a produção em série. De acordo com Pinto (2013, p.34-35), a ideia básica do fordismo era fabricar os produtos numa escala imensa, da ordem de centenas ou milhares por dia, para provocar um aumento no consumo, reduzir os custos com a produção e aumentar a renda em vista dos melhores salários que poderiam ser pagos em função do aumento das vendas. As justificativas para adoção do sistema taylorista/fordista pautavam-se na necessidade de racionalização da produção. Entretanto, na realidade, ao elevar a especialização das atividades do trabalho a um plano extremo de limitação e simplificação fez

com que o trabalhador se tornasse apenas um apêndice da máquina, como antecipou Marx. Ainda segundo Pinto (2013),

> A intervenção criativa dos trabalhadores nesse processo é praticamente nula, tal como sua possibilidade de conceber o processo produtivo como um todo, pois cada qual é fixado num mesmo ponto de produção o tempo inteiro, de modo que se possibilite a linha de montagem trazer, automaticamente e numa cadência exata à sua frente, o objeto de seu trabalho, estando cada trabalhador em seu posto com todas as ferramentas e instrumentos necessários ao alcance da mão. O nível de simplificação impede qualquer abstração conceitual sobre o trabalho e isso, vale dizer, é uma finalidade do sistema (PINTO, 2013, p.38).

O sistema taylorismo/fordismo se expandiu durante as duas grandes guerras mundiais. Sua influência pôde ser sentida muito além do chão das fábricas de multinacionais, nas escolas, nos hospitais, no comércio, nas empresas em geral públicas e privadas. Porém, é preciso reconhecer que houve resistência por parte dos trabalhadores, como destaca Lima (2006),

> Na verdade, o modelo só se implanta com relativo sucesso quando a organização dos trabalhadores se debilita pela crise econômica ou política. Ainda assim, a resistência prossegue sob várias formas: individual (absenteísmo, queda da qualidade, turn-over) e coletivamente (greves parciais e gerais). Como parte da implantação do modelo taylorista-fordista, instituiu-se um modelo de regulação das relações de trabalho (emprego, salário, benefícios, sistema de contratação, seguridade social) que incorporou diversas reivindicações históricas dos trabalhadores e demonstrando, desta forma, a concomitância das transformações organizacionais e inovações tecnológicas com as mudanças no padrão de regulação (LIMA, 2006, p.43- 44).

Entretanto, na segunda metade da década de 1970, esse sistema começou a sofrer os impactos de transformações de várias ordens. Foi quando uma grande instabilidade macroeconômica atingiu os países centrais, e o sistema tornou-se uma "camisa de força" para o crescimento. A recessão econômica atingiu fortemente as grandes e pequenas empresas. E a busca por modelos alternativos surgiu com a necessidade de "reestruturação" do sistema capitalista (DEDECCA, 1997).

Assim, a chamada reestruturação produtiva surgiu como um modo de organização do trabalho capaz de se adequar aos objetivos impostos pela estrutura macroeconômica do momento que buscava flexibilidade, competitividade e qualidade aliadas à necessidade urgente de reforma do aparelho de Estado. Tal modelo se caracteriza pela redução máxima dos custos, da ociosidade dos meios de produção e dos riscos produzidos pela instabilidade. Esse processo teve suas perspectivas crescentemente abertas pelo rápido desenvolvimento e incorporação ao processo produtivo dos novos equipamentos informatizados e flexíveis, pela introdução de novos modelos organizacionais (*just-in-time*) e pela subcontratação de produtos e serviços

(DEDECCA, 1997, p. 137), também conhecido como toyotismo, baseou-se, principalmente, no padrão desenvolvido na Toyota Motor Company, no Japão, embora houvesse outras experiências de empresas do tipo "enxuta" e "flexível" na Europa.

Havey (1992, p.177-179) aponta o final do século XX como um momento transicional de dolorosa crise na configuração do capitalismo, que determinou a transição do fordismo para a "acumulação flexível" que, em linhas gerais, significa: a flexibilização dos mercados de consumo, das barreiras comerciais e da regulação da iniciativa privada pelo Estado. Tais transformações trouxeram, como consequência mais aguda, a escassez do trabalho assalariado na sua forma clássica, ou seja, o trabalho assegurado socialmente.

É importante ressaltar que a crise do sistema taylorista/fordista se deu de forma heterogênea, tanto do ponto de vista temporal, como espacial. Assim, desde o início da década de 1980 e, mais enfaticamente, na década seguinte, alguns teóricos apontavam o fim do trabalho, entre eles podemos citar Gorz (1982); Offe (1989) Kurz (1992); Schaff (2007). No polêmico livro "Adeus ao proletariado" André Gorz (1981) se refere ao desaparecimento do trabalho. Para este autor francês, a diminuição do proletariado na França desencadeou uma crise no movimento operário porque entramos na era da abolição do trabalho, o que, em última análise, significaria o fim da teoria marxista.

Nessa mesma direção, Adam Shaff, no livro "A sociedade Informática", escrito ainda na década de 1980, assumiu o risco e fez o que denominou de futurologia sociopolítica, com a formulação de hipóteses sobre as implicações sociais dos avanços científicos em campos como os da informática, da microbiologia, da engenharia genética e da engenharia nuclear. Para este autor, como consequências da segunda revolução tecnológica, haveria a substituição das capacidades intelectuais do homem por autômatos e a eliminação crescente do trabalho humano na produção e nos serviços (SHAFF, 2007, p.7).

Shaff (2007) assinala, ainda, que tal revolução possibilitaria grande desenvolvimento para a humanidade e também enormes perigos. Com o desemprego estrutural e o desaparecimento do trabalho, no sentido tradicional, surgiria a necessidade de definir uma nova forma de gerir a sociedade, que não seria socialista e nem capitalista e sugere um "sistema de economia coletivista", para uma sociedade que denominou de "Sociedade Informática" (SHAFF, 2007, p.38).

Nessa "Sociedade", a ciência assumiria o papel de força produtiva. As funções sociais das classes seriam substituídas por um estrato de profissionais e especialistas. Porém, segundo

o autor, poderia surgir uma nova divisão: entre aqueles que possuem informações pertinentes sobre diversas esferas da vida social e aqueles que estão privados destas. O desaparecimento do trabalho, em seu sentido tradicional, traria um vazio existencial. Nesse sentido, anuncia as possibilidades de uma vida mais satisfatória do ponto de vista da autorrealização dos indivíduos. Shaff acreditava que, na Sociedade Informática, o homem estaria em busca de um estilo de vida, no qual seria o forjador da sua própria felicidade (*homor autocreador*) e de um sistema de valores (*homo universalis e homo ludens*) no qual a fé religiosa tem valor.

Assim, a crise do sistema taylorista/fordista e o surgimento do modelo toyotista despertaram duas posições, uma mais "otimista" e outra mais "pessimista", como destacou Lima (2006):

> Do ponto de vista da natureza do trabalho e dos impactos sociais das transformações, desde cedo se firmaram duas posições: a primeira, "otimista", defendida por aqueles que apontavam um futuro glorioso, com o fim do trabalho repetitivo, não criativo e degradado; com consequente aumento da qualificação, inclusive com a reintegração entre concepção e execução. A segunda, "pessimista", apresentada por aqueles que tinham como inevitável o processo de desqualificação, a extinção de postos de trabalho e o aumento do controle sobre os trabalhadores. Os estudos empíricos, entretanto, têm revelado que a heterogeneidade parece ser a característica principal dos impactos sociais, principalmente quando consideramos, entre outros, aspectos como gênero e a cultura do meio - seja das empresas, seja dos trabalhadores - processo de trabalho e tamanho da empresa (LIMA, 2006, p.50).

Depois de mais de três décadas da defesa das teses do fim do trabalho e da sociedade do lazer, é perceptível o avanço das inovações tecnológicas e o aumento do desemprego, como previsto. Entretanto, por outro lado, também é perceptível a ampliação do trabalho, das formas mais intensificadas e degradantes possíveis. A sociedade do lazer, para a maioria dos trabalhadores, ainda é uma realidade impossível de se tornar concreta. Por isso, conforme Pinto (2013), a tese do fim do trabalho é uma das mais controversas discussões dos últimos anos. Diz o autor:

> São muito reveladoras hipóteses como o "fim do trabalho", pois não apenas as nações denominadas "desenvolvidas", mas a população do mundo todo tem atravessado uma crise nas condições de vida cujas causas e duração, com exceção dos períodos de guerra, não encontram paralelos na história contemporânea, ou talvez em nenhum outro período. (PINTO, 2013,p.7)

Neste contexto, Antunes (2009; 2011), Antunes e Alves (2004) e Druck (2011) apontam para a necessidade de compreensão dessa fase atual do capitalismo contemporâneo, o que implica o reconhecimento de que "**a classe trabalhadora** não é idêntica àquela existente em meados do século passado, ela também **não está em vias de desaparição**, nem ontologicamente

perdeu o seu sentido estruturante" (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 336, grifos nosso). Segundo os autores, é preciso partir de uma concepção ampliada de trabalho, a qual compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho. Esses autores defendem que a classe trabalhadora hoje incorpora

> [...] tanto o núcleo central do proletariado industrial, os trabalhadores produtivos que participam diretamente do processo de criação de mais-valia e da valorização do capital [...] e abrange também os trabalhadores improdutivos, cujo trabalhos não criam diretamente mais-valia, uma vez que são utilizados como serviço, seja para uso público, como os serviços públicos, seja para uso capitalista.[...] A classe trabalhadora, hoje, também incorpora o proletariado rural, que vende a sua força de trabalho para o capital, de que são exemplos os assalariados das regiões agroindustriais, e incorpora também o proletariado precarizado, o proletariado moderno, fabril e de serviços, *part-time*, que se caracteriza pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Inclui, ainda, em nosso entendimento, a totalidade dos trabalhadores desempregados (ANTUNES; ALVES, 2004, p.342).

A partir desse ponto de vista, fica evidenciada a complexidade de se compreender o trabalho na contemporaneidade, fato que se deve, principalmente, às contradições criadas pelo próprio capitalismo. Neste processo, a separação entre trabalho e educação se aprofundou, principalmente, pela fragmentação excessiva dos processos de trabalho. Nesta fase atual, Druck (2011, p.42) destaca a hegemonia do setor financeiro que "ultrapassa o terreno estritamente econômico do mercado e impregna todos os âmbitos da vida social, dando conteúdo a um *novo* modo de trabalho e de vida". De acordo com a autora,

> Trata-se de uma rapidez inédita do *tempo social*, sustentado na volatilidade, efemeridade e descartabilidade sem limites de tudo o que se produz e, principalmente, dos que produzem – os homens e mulheres que vivem do trabalho. É isso que dá novo conteúdo à flexibilização e à precarização do trabalho, que se metamorfoseiam, assumindo novas dimensões e configurações. O curto prazo – como elemento central dos investimentos financeiros – impõe processos ágeis de produção e de trabalho, e, para tal, é indispensável contar com trabalhadores que se submetam a quaisquer condições para atender ao novo ritmo e às rápidas mudanças. (DRUCK, 2011, p.42, grifos da autora)

Nesse sentido, Druck (2011) também chama atenção para o fato de que a mesma lógica que determina que haja inovação na área da tecnologia atinge, de forma impiedosa a força de trabalho, "transformando rapidamente os homens que trabalham em obsoletos e descartáveis, que devem ser 'superados' e substituídos por outros 'novos' e 'modernos', isto é, **flexíveis**". (DRUCK, 2011, p.43, grifo nosso). No atual contexto, o trabalhador flexível é o trabalhador em busca de sua empregabilidade.

> No sentido mais comum, ‘empregabilidade’ tem sido compreendida como a capacidade de o indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, denotando a necessidade de o mesmo agrupar um conjunto de ingredientes que o torne capaz de competir com todos aqueles que disputam e lutam por um emprego (OLIVEIRA, 2009).

A empregabilidade, fruto da reestruturação produtiva, substituiu a ideia de fragmentação do sistema taylorista/fordista, que exigia uma formação mínima necessária para o exercício de uma determinada tarefa, pela ideia de flexibilidade, a qual requer trabalhadores multifuncionais ou polivalentes dos quais se exigem: iniciativa, equilíbrio, acessibilidade, facilidade no trabalho em equipe e, principalmente, que “vistam a camisa da empresa”. Exigências que implicam, muitas vezes, na aceitação da intensificação do volume de trabalho e horas trabalhadas (PINTO, 2013, p. 79-80). Daí a justificativa para o reforço em torno da educação básica, pois se defende uma formação menos técnica e mais generalista.

Neste breve esboço sobre a historicidade do trabalho, é possível observar as consequências da separação histórica que se deu entre trabalho e educação, sob a égide do capital. Como reafirmam os autores que seguem citados

> [...] a divisão social e técnica do trabalho se constitui como estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que o metabolismo do capital requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das classes subalternizadas. É claro que isso não ocorre de forma mecânica, mas em uma relação dialética em razão das forças que estão em disputa na sociedade que, em alguma medida, freiam parte da ganância do capital (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012, p.2)

Diante disso, questiona-se: É possível se pensar em um modelo de educação que restitua os vínculos entre trabalho e educação e que dê conta da formação humana de forma não fragmentada? Que tipo de educação seria esta? Tal educação seria possível no contexto da sociedade capitalista?

A alienação e suas consequências foram possíveis de se efetivar e permanecer, sobretudo pela separação que se deu entre trabalho e educação. De acordo com a concepção marxista de trabalho, a chave para romper com essa lógica está na própria natureza do trabalho, no que tange à sua dimensão emancipadora, como explica Sousa Junior (2010):

> A categoria trabalho ilustra bem essa relação contraditória em face do processo de formação humana: de um lado, a negação do homem e, ao mesmo tempo, criação de possibilidades para a emancipação social. Essa contradição, que perpassa toda sociabilidade estranhada, coloca-se também, logicamente, na perspectiva da educação. No contexto das relações estranhadas, o processo longo de formação do homem encontraria possibilidade de superar as relações

> vigentes, erigindo uma nova ordem social, na qual seja possível viabilizar o livre desenvolvimento das potencialidades humanas. Em decorrência disso, o problema fundamental da educação, no entendimento de Marx, vai localiza-se essencialmente no processo de educação do proletariado, por ser esse o agente que sofre mais intensamente a opressão do capital e por ser ele, consequentemente, o portador das condições mais favoráveis para conduzir o processo de superação das relações estranhadas (SOUSA JUNIOR, 2010, p.25-26).

A preocupação com a formação do trabalhador esteve presente na obra de Marx, que propôs a união entre trabalho e ensino e defendeu a proposta de uma educação politécnica, tecnológica e/ou unilateral, a qual influenciou a formulação de outros teóricos marxistas, como a escola unitária de Gramsci e a escola do trabalho de Pistrak. A ideia básica dessas propostas é o princípio da união entre trabalho e ensino e, é sob essa base que muitas propostas de educação profissional integrada alegam estarem assentadas. Portanto, ressalta-se a necessidade se conhecer a referida proposta, o que será investigado no próximo item.

2.2.3 Trabalho, ensino e educação para a emancipação

Se por um lado o trabalho é um processo que aliena o homem, por outro tem a capacidade de despertá-lo do processo de alienação. É o que a tradição marxista denomina de "dupla face" do trabalho, ou seja, sua capacidade de estabelecer uma "relação contraditória em face do processo de formação humana: de um lado a negação do homem e, ao mesmo tempo criação de possibilidades para a emancipação social" (SOUSA JÚNIOR, 2010, p.25). Neste sentido, todo o processo histórico de separação entre trabalho e educação, descrito nos itens anteriores, concorre para um processo de mudança social e, nesse contexto, o ensino/educação formal apresenta um importante papel.

Embora Marx não tenha se dedicado a escrever, especificamente, sobre a educação formal, em alguns de seus escritos é possível encontrar algumas notas sobre a matéria. No "Manifesto Comunista", defendeu a "Educação pública e gratuita de todas as crianças" e a "combinação da Educação com a produção material", como medida que deveria ser tomada por um futuro Estado socialista. Na "Crítica ao Programa de Gotha", apontou a necessidade de "exigir escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com escolas públicas" (1999, p.45). Em "O Capital", expôs a ideia de uma educação tecnológica como uma educação que combinaria o "trabalho produtivo" com "o ensino" e a "ginástica" (1997, p.554).

Entretanto, faz-se necessário destacar que tal proposta não é uma ideia originária de Marx. Ele próprio citou a experiência posta em prática pelo socialista utópico Robert Owen (1771-1858), que, em 1816, em sua fábrica em New Lanark na Inglaterra uniu trabalho produtivo com a educação de crianças e reduziu a jornada de trabalho (1996, p.80). Outro destaque precisa ser feito com relação aos limites impostos pela sociedade capitalista para efetivação de uma educação que promova a educação para classe trabalhadora. Mészáros (2006, p.273) afirma que

> a educação formal está totalmente integrada na totalidade dos processos sociais, e mesmo em relação à consciência do indivíduo particular suas funções são julgadas de acordo com sua *rasion d'être* identificável na sociedade como um todo (...). O sistema educacional *formal* da sociedade não pode funcionar tranquilamente se não tiver *de acordo* com a estrutura educacional *geral*- isto é, com o sistema específico de 'interiorização' efetiva – da sociedade em questão.

Em uma sociedade capitalista, os limites impostos pelo modo de produção não permitem que o ensino se dê de forma completamente "livre" das aspirações do sistema. Entretanto, as relações contraditórias inerentes ao capitalismo cooperam para que a educação formal e as demais formas de educação, inclusive a autoeducação, formem a classe trabalhadora para o processo emancipatório. Sousa Junior (2010) ressalta que no entendimento de Marx, o problema fundamental da educação localiza-se fundamentalmente no processo de educação do trabalhador, por ser este o agente que sofre mais intensamente, a opressão do capital e também por ser ele o portador das condições mais favoráveis para conduzir um processo de mudança. Ainda acrescenta:

> Marx compreende o papel desempenhado pelas associações operárias de toda ordem, como partidos, sindicatos etc. e o papel desempenhado pela formação escolar articulada à formação no trabalho como elementos que concorrem para desenvolver e fortalecer a práxis revolucionária, essa sim a grande pedagogia da transformação na ou da sociedade do capital (SOUSA JUNIOR, 2010, p.27)

Ainda conforme o autor, em Marx, o princípio da união trabalho e ensino cumpre duas ordens de preocupações: de forma imediata, como antídoto contra a divisão do trabalho e como momento de formação do proletariado; e futuramente como princípio imanente às novas relações de produção (SOUSA JÚNIOR, 2009. 55). Apesar da importância que conferia a essa dimensão do ensino, não escapava a Marx a noção de que a transformação social dependeria de mudanças radicais nas relações de produção (FERRETTI, 2009, p. 116), dimensão que não deve ser esquecida ao se falar de educação em Marx.

Assim como Marx, Antônio Gramsci (1891-1937) também defendeu a combinação entre educação e trabalho. Para este filósofo, político e membro do Partido Socialista Italiano, as condições de superação da alienação se encontravam contraditoriamente no próprio processo de trabalho alienado, na medida em que, para ele, diferentemente de Nietzsche, por mais alienador que fosse o trabalho industrial, ele seria incapaz de usurpar dos homens sua atividade intelectual, condição de toda libertação. Por isso afirmou que

> [...] não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar [...] (GRAMSCI, 2000, p. 53).

Conforme Nosella (2004, p.42), o interesse de Gramsci para com a educação era motivado pela objetiva preocupação de preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o futuro Estado Proletário. Portanto, defendia uma escola "desinteressada" do trabalho, que conota uma visão ampla, complexa, de longo alcance, que interessa à coletividade e não apenas a pequenos grupos. Para ele, esta escola de cultura popular deveria ser um pleito da classe proletária, já que "o Estado sempre criou uma escola de cultura humanística para os ricos e outra escola para os filhos dos trabalhadores", tomando a escola do trabalho sempre de forma interessada (p.45), ou seja, voltada para atender os interesses do mercado de trabalho.

Em 1916, Gramsci já criticava a atitude do governo italiano frente à educação, pois ao manter a Escola do trabalho apenas com o interesse mesquinho e interesseiro de utilizar o alunado das escolas para trabalhar nas oficinas e a "escola desinteressada" formando alunos para a inutilidade, demonstrava que para o governo não importava nem uma nem outra. Para o pensador italiano, o princípio educativo do trabalho deveria se tornar o elemento integrador entre cultura e ciência e deveria, portanto, orientar todo o processo educativo no âmbito da escola, chamada, por essa razão integradora, de escola unitária ou escola unitária do trabalho. (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012, p.10)

Kuenzer (2009) afirma que o trabalho como princípio educativo remete à relação entre o trabalho e a educação, tendo em vista o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do homem. Trata-se de uma proposta que visa restituir os vínculos entre trabalho e educação que foram historicamente cortados e "remendados" aos modos do mercado de trabalho, privando o homem

de compreender a sua própria existência. Conforme Gramsci, a escola destinada aos filhos da classe trabalhadora deveria ser,

> Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor, e por isso no modo mais produtivo para eles e a coletividade. A escola profissional não se pode tornar uma encubadeira de pequenos monstros mesquinhamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme (GRAMSCI, 1916, *apud* NOSELLA, 2004, p. 50)

Baseado nas reflexões sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, Saviani (2007) buscou descrever a conformação do sistema de ensino, tendo em vista as condições atuais da sociedade brasileira. Assim, apontou que escola unitária corresponderia à etapa da educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio. Conforme o autor, "no nível fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta". Ou seja, não há a necessidade de se fazer referência direta ao trabalho, pois este se constitui como mecanismo por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos (aprender a ler, escrever e contar e dominar rudimentos das ciências naturais e sociais) para a sua inserção efetiva na própria sociedade (SAVIANI, 2007, p.59-60).

Ainda de acordo com Saviani (2007), no ensino médio, a relação entre o conhecimento e atividade prática deve se dar de forma explícita e direta. Para o autor, cabe ao nível médio recuperar a relação entre o processo produtivo e a educação,

> Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p.160).

A etapa escolar do ensino médio deve, então, propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos, das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Assim deve propiciar a formação de politécnicos e não a formação de técnicos especializados, concebendo a politecnia como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna (SAVIANI, 2007, p.161) Para o autor, trata-se uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, o qual se tornou obrigatório na década de 1970 no Brasil. Desde aquela época, sob a influência dos ideais marxistas, é possível observar a defesa do princípio da união

entre ensino e trabalho, principalmente por parte de alguns pesquisadores do campo, dentre os quais se destacam Demerval Saviani, Lucília Machado, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta. Machado (1989) apresenta de forma categórica essa defesa pelo ensino técnico, nos seguintes termos:

> O ensino técnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados de apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social (MACHADO, 1989, p. 126).

As formulações de Marx, Engels e Gramsci se constituíram em referências conceituais, epistemológicas e metodológicas do campo Trabalho e Educação. Nota-se, nesse campo, certa convergência de posições no que tange à proposta de uma educação que tome o trabalho como referência, como fundamento e/ou como princípio educativo. (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012, p.10). Com base nessas formulações, diversos pesquisadores no Brasil, além dos que já foram citados, vêm trabalhando em torno da proposta da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Embora haja algumas divergências no campo marxista com relação à forma e ao conteúdo da proposta, torna-se notável a unidade de pensamento no que diz respeito à defesa de tal proposta.

2.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA[7]

Mas o que quer dizer educação profissional integrada? A resposta a essa questão parece convergir para um ponto que, desde o início do desenvolvimento deste capítulo, procurou-se compreender: a (in) dissociabilidade entre trabalho e educação. Ciavatta (2005) afirma que

> A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano divido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005, p.85).

Ainda segundo Ciavatta, como formação humana, o que se busca é garantir aos jovens e/ou adultos trabalhadores o direito a uma educação completa para a leitura do mundo e para a

[7]O termo Educação Profissional Integrada foi adotado neste trabalho porque é dessa forma que a Rede Pública Estadual da Bahia designa a proposta da educação profissional integrada ao ensino médio, ou seja, os Cursos de Educação Profissional Técnico de Nível Médio. Entretanto, o conceito de formação integral está para além da proposta de um curso, abrange uma dimensão mais profunda de formação humana.

atuação como cidadãos (CIAVATTA, 2005, p.85). A educação tecnológica, a formação omnilateral, a educação como princípio educativo, a escola unitária são propostas que se constituem como base epistemológica do conceito de integração.

Em concordância com Ciavatta e Ramos (2014) acrescenta que

> No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (CIAVATTA; RAMOS, 2014, p.87)

Significa tomar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de aliar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Na história da educação brasileira, a dualidade sempre foi uma constante. A separação entre aqueles que pensam e aqueles que executam esteve presente de forma bastante clara no sistema de ensino brasileiro, principalmente, com relação à formação geral e à formação para o trabalho que se oficializou no modo independente, como foram estruturadas a educação básica e a educação profissional. Entretanto, a ideia de integrar trabalho e ensino não é tão recente no país. Este princípio foi objeto de disputa, ora pelo governo, ora pela classe trabalhadora e até pelo empresariado para finalidades diversas. No próximo capítulo, buscou-se delinear, em linhas gerais, a história da educação profissional no Brasil e a disputa pela integração.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E O HISTÓRICO DESAFIO DA INTEGRAÇÃO

A história da educação profissional no Brasil reflete a luta permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo, da aprendizagem mecânica *versus* a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual (CIAVATTA, 2005, p.87). Este duelo sofre influência e é influenciado pelas diferentes formas de se conceber a relação trabalho e educação e a educação profissional. De um lado, estão aqueles que entendem a educação profissional, como uma modalidade de ensino estritamente voltada para a formação de mão de obra para o trabalho, de outro lado, aqueles que a entendem, enquanto possibilidade de formação do ser humano em todas as suas dimensões, em sua integralidade.

O resgate crítico da história é uma necessidade que se impõe, sobretudo nos dias atuais, quando se observa a tendência, cada vez maior, de se notar os acontecimentos como epifenômenos, ou seja, como algo por si só, sem relação com outros fatos. Hobsbawm (1995) chama a atenção para essa tendência, denominando-a de

> A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. (HOBSBAWM, 1995, p.13).

Nesse sentido, a proposta deste capítulo é fazer um percurso pela história da educação no país e identificar em cada momento de que forma aparecem, ou se escamoteiam as duas alternativas de educação profissional. Para isso, tomou-se como base a seguinte periodização: I - A Formação para o trabalho na Colônia: o desprezo pelo trabalho manual (1500-1821); II - O Ensino de Ofícios no Império: assistencialismo e obrigatoriedade (1822 -1889); III - O Ensino de Artes e Ofícios na Primeira República: "Ordem e Progresso" como lema; IV - O Ensino Profissionalizante na Era Vargas: estratégia para o desenvolvimento (1930-1945); V - Ensino Técnico Industrial na Nova República (1946-1964); VI - O Ensino Técnico obrigatório da Ditadura Militar (1964-1985); VII - A Educação Profissional na década de 1990: Nova Institucionalidade; VIII- Governos Lula e Dilma: Continuidades e perspectivas de mudanças.

3.1 A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA COLÔNIA: O DESPREZO PELO TRABALHO MANUAL (1500-1821)

Conforme a periodização da educação brasileira do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR, o tempo histórico entre 1500 a 1821 abarca o período Jesuítico (1500 -1759), primeiramente representado pela Pedagogia de Nóbrega, depois, pelos jesuítas da Companhia de Jesus e o período Pombalino (1759-1822), constituído pelas "Aulas Régias", estabelecidas pela reforma pombalina. Em todo período colonial, o ensino foi destinado à formação da elite, enquanto que a aprendizagem para o trabalho era destinada a escravos e homens livres, sem padrões ou regulamentações. Porém a característica mais marcante desse período foi o desprezo pelo trabalho por parte da sociedade, por ser considerado um ofício de escravos, índios e pobres. (CUNHA 2002; ARANHA, 2006).

Manfredi (2002, p.65) ressalta que, para se resgatar a história da educação profissional, é necessário ir além das dimensões escolares; deve-se considerar outros espaços sociais:

sindicatos, empresas, associações de bairro, associações comunitárias, movimentos sociais, ir além da perspectiva oficial e da orientação hegemônica. Nesse sentido, a autora destaca que essa história começa com os primeiros habitantes do Brasil:

> [...] os índios, que exerciam diversas atividades de forma coletiva e embora houvesse divisão do trabalho, a aprendizagem fazia parte das práticas cotidianas de socialização e de convivência, no interior das tribos (MANFREDI, 2002. p.66).

Para a autora, é possível afirmar que eles foram os primeiros professores de artes e ofícios, para as áreas de tecelagem, cerâmica, adornos e artefatos de guerra, construção de casas, produção de medicamentos e obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra (MANFREDI, 2002, p.66).

Celso Suckow Fonseca, em sua clássica obra "História do Ensino Industrial no Brasil"[8], afirma que, no início da colonização do país, os padres da Companhia de Jesus faziam o ensino elementar das mais necessárias profissões manuais e a "transmissão dos conhecimentos profissionais era feita sem caráter sistemático de acordo com os imperativos da realidade e do momento e em decorrência direta da necessidade que se apresentava" (1986, v.I, p.5).

Porém, antes de os jesuítas, o padre Manoel da Nóbrega, prevendo a escassez de mão de obra na colônia, propôs, em seu Plano de Estudos (1553), o Aprendizado Profissional e Agrícola. A proposta era que, depois de concluídos os estudos elementares, no momento de se encaminharem para os estudos secundários, os alunos se ocupariam com a aprendizagem de ofícios mecânicos. Entretanto, esse plano não foi sequer aprovado, tendo sido ensaiado nos colégios da Bahia e São Vicente (MATTOS, 1958, p. 86-87 *apud* FONSECA, 2013, p.26-35).

A partir de 1534, a base da economia brasileira tinha como referência a agroindústria açucareira, na qual era utilizada mão de obra escrava. Nos engenhos, escravos e homens livres aprendiam no e para o trabalho. Os trabalhadores livres ficavam com a parte do processo produtivo que exigia qualificação e especialização. Era, pois, nas próprias fazendas nas rudimentares oficinas situadas ao lado das casas-grandes, que se dava a transmissão dos conhecimentos profissionais (FONSECA. 1986, v. I, p. 16). Assim, Costa (1989) expressa o significado que assumiu o trabalho no período colonial, ao afirmar que

> O escravo negro foi, em algumas regiões, a mão de obra exclusiva desde os primórdios da colônia. **Durante todo esse período, a história do trabalho é, sobretudo, a história do escravo**. Primeiro nos canaviais, mais tarde nas minas

[8] Celso Suckow da Fonseca (1905-1966) foi um engenheiro-educador que fundiu sua atuação às estradas de ferro, às indústrias e às escolas técnico-profissionais. A obra História do ensino industrial no Brasil foi editada originariamente pela Escola Técnica Nacional em 1961 (RODRIGUES, 2002). A edição utilizada no presente trabalho foi publicada, em 1986, em cinco volumes.

> de ouro, nas cidades ou nas fazendas, era ele o grande instrumento de trabalho. Derrubando matas, roçando as plantações, nas catas de ouro, nos engenhos, na estiva, carregando passageiros ou sacos de mercadorias [...] (COSTA, 1989, p 14, grifo nosso).

Essa realidade afugentava os trabalhadores livres do exercício das atividades manuais. Segundo Cunha (2000), o preconceito existente não era propriamente em relação ao tipo de trabalho, mas de quem o executava, os negros. Conforme o autor,

> Com efeito, numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica "contaminava" todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos**. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual**, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres (CUNHA, 2000, p.14, grifo nosso).

O tratamento discriminatório dado às diversas ocupações manuais no país foi uma das razões, dentre outras, que levou a aprendizagem das profissões a não se desenvolver no Brasil como em outros países. Ainda conforme o autor, por iniciativa dos jesuítas era possível encontrar algumas "escolas-oficinas" para formação de artesãos e outros ofícios, mas o desprezo criado pelo trabalho deixou nesses ofícios a marca de um trabalho "desqualificado".

Em geral, o ensino ministrado pelos jesuítas era direcionado apenas a poucos elementos da classe dirigente. Tratava-se de uma educação demasiadamente organizada em termos de planos e objetivos, mas extremamente literária, abstrata, dogmática e afastada dos interesses materiais e utilitários. Desse processo estavam excluídas 99,9% da população brasileira da época, como aponta Marcílio (2003):

> No ano da expulsão dos jesuítas do Brasil (1759), os alunos dos colégios, seminários e missões da Companhia de Jesus estavam muito longe de atingir 0,1% da população brasileira. O único ensino formal existente no Brasil até meados do século XVIII era o oferecido pelos padres da Companhia de Jesus, e ele foi altamente elitista, só atendendo a uma ínfima camada de jovens brancos, proprietários, de famílias da elite colonial, além de introduzir nas primeiras letras e no catecismo elementar as crianças índias das aldeias jesuítas. Plasmaram gerações, que foram se estendendo aos mestiços. Brancos e mestiços letrados iriam formar a incipiente e restrita superestrutura da sociedade brasileira (MARCÍLIO, 2003).

No entanto, a expulsão dos jesuítas e a implementação das Reformas Pombalinas não representaram grandes avanços para reverter este quadro de exclusão na educação do Brasil. Aulas régias (cursos isolados) de Desenho, Pintura, Gravura, Escultura, Comércio etc. foram criadas em algumas províncias, mas o isolamento dos cursos, a falta de alunos e a inconstância da remuneração dos professores contribuíram para o seu fracasso (FONSECA, 2013, p. 23). Ou

seja, com a Reforma Pombalina houve a tentativa de tornar o ensino menos abstrato e mais prático, pelo menos no campo das artes, mas tal intento não logrou resultados significativos no Brasil, pois houve poucos investimentos, e os professores existentes haviam sido formados pela doutrina da Companhia de Jesus.

Nessa época, o desenvolvimento da economia e a intensificação da urbanização resultaram no crescimento da demanda por artesãos e, consequentemente, no aumento quantitativo das corporações de ofícios[9] e lojas de ofícios, locais onde se dava a aprendizagem de ofícios. Nestes locais, os aprendizes eram registrados pelos mestres, que os preparavam para o ofício durante quatro anos ou mais e os submetiam a exames para lhes concederem o certificado (ARANHA, 2006, p.193).

A construção das corporações na Europa se deu pela integração de homens livres e escravos nos locais de aprendizagem que, além de receberem o mesmo tipo de formação, estavam sujeitos às mesmas normas de tratamento e de conduta. Integração essa que não foi possível na colônia brasileira, tendo em vista o preconceito que foi criado em torno do trabalho manual.

No Brasil, as corporações possuíam rigorosas regras para impedir o ingresso de escravos. Além disso, a destruição da insípida estrutura industrial, durante o século XVIII, causou forte impacto no desenvolvimento das profissões (SANTOS, 2007, p.206-207). Em consequência do modelo econômico agrário – exportador dependente existia no país apenas uma pequena indústria para consumo interno, visto que, em 1785, Portugal proibiu o funcionamento de indústrias no Brasil, a fim de evitar a concorrência com os produtos vindos da Inglaterra, o que culminou com o fim da pequena estrutura industrial no país. Nesse contexto, as corporações de ofício, no Brasil, somente se voltaram para formação de profissionais dos ofícios manuais como: alfaiates, sapateiros, carpinteiros, marceneiros, ferreiros etc. que prestavam serviços a comunidade.

Em 1808, a mudança da corte portuguesa para o Brasil criou condições para importantes transformações sociais que repercutiram nos campos cultural e educacional do país. Nesse período, denominado de período joanino, foi permitido o livre estabelecimento de fábricas e

[9] As corporações de ofício eram associações formadas para regulamentar o processo produtivo artesanal nas cidades. As corporações agregavam pessoas que exerciam o mesmo ofício. Eram responsáveis por determinar preço, qualidade, quantidade da produção, margem de lucro, aprendizado e hierarquia de trabalho. E também por prestar assistência aos associados e familiares em caso de moléstia, velhice, invalidez ou morte.

manufaturas no Brasil, e o estabelecimento do ensino profissional se deu por meio da criação do Colégio das Fábricas (1809), instituição que, de acordo com Santos (2007),

> [...] atendia a vários artífices, manufatureiros, aprendizes vindo de Portugal, para maior "utilidade do comércio e da indústria" e mantinha caráter assistencialista na sua destinação a órfãos e desvalidos, através de uma aprendizagem compulsória (SANTOS, 2007).

Também neste período chega ao Brasil a chamada Missão Francesa (1816) para organizar a criação do ensino regular de artes plásticas. Foi o embrião da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro. Dentre os quarenta franceses que chegaram ao Rio de Janeiro encontrava-se o mestre Joaquim Lebreton, responsável por desenvolver "o plano de ensino mais detalhado de que se tem conhecimento no Brasil Colônia" (FONSECA, 2013, p.28). Tratou-se de um plano de ensino artístico, que incluía, também, os ofícios, visando benefícios para o desenvolvimento da indústria. Entretanto esse plano "foi adotado somente quando referenciava o campo das consagradas belas artes, ignorando as artes aplicadas mais favoráveis à indústria" (p.35).

Portanto, pode-se afirmar que, no Período Colonial as experiências de formação para o trabalho no Brasil aconteceram de forma separada da educação formal. O Plano de Ensino de Nóbrega e o Plano de Ensino de Lebreton, do período Joanino (os quais previam aliar a formação intelectual ao trabalho manual) não foram levados a cabo. Aranha (2006) apresenta uma importante análise a respeito desse momento histórico:

> Uma sociedade exclusivamente agrária, que não exigia especialização e em que o trabalho manual estava a cargo de escravos, permitiu a formação de uma elite intelectual cujo saber universal e abstrato voltava-se mais para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais. Resultou daí um ensino predominantemente clássico, por valorizar a literatura e a retórica e desprezar as ciências e a atividade manual. Durante este longo período do Brasil colônia, aumentou o fosso entre os letrados e a maioria da população analfabeta (ARANHA, 2006, p.193).

Este "fosso" representava uma estratégia de colonização para todos os países por Portugal colonizados e não menos para o Brasil. Ou seja, em matéria de ensino, quase trezentos anos depois, o país não havia avançado desde a ocupação portuguesa em 1500, pelo menos para 99% da população que aqui se encontrava.

3.2 O ENSINO DE OFÍCIOS NO IMPÉRIO: ASSISTENCIALISMO E OBRIGATORIEDADE (1822 -1889)

Durante o Império ocorreram as primeiras tentativas de organização de escolas primárias com a responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos

governos das províncias. No que tange a formação para o trabalho, verificou-se a criação de instituições por iniciativa religiosa e/ou filantrópica, com o caráter eminentemente assistencialista. Tais iniciativas, além de marcarem o início de um caráter utilitarista para a população de órfãos e desvalidos que viviam nos centros urbanos, contavam com o objetivo principal da "diminuição da criminalidade e 'vagabundagem', ou seja, a restauração da 'ordem social'" (CARVALHO, 2013, p.44).

Santos (2007) ressalta que, no século XIX, mesmo com todo o processo de crescimento e desenvolvimento impulsionado pela urbanização, o trabalho manual permaneceu como no período colonial, ou seja, rodeado de estigmas e preconceitos. A recusa de determinados grupos em desempenhar alguns ofícios produziu uma escassez de mão de obra em algumas ocupações. A solução encontrada foi o ensino compulsório de crianças e jovens órfãos e desvalidos, encaminhados pelos juízes e pela Santa Casa de Misericórdia às forças militares do país (Marinha, Exército e Aeronáutica), onde eram internados e postos para trabalhar (p.207).

É importante destacar que após a Independência do Brasil (1822), as corporações de ofícios foram extintas pela Constituição de 1824, sob a influência do liberalismo econômico[10]. As corporações controlavam os processos e a aprendizagem do trabalho e, consequentemente o processo de competição na produção e venda de mercadorias, ações incompatíveis com os ideais do liberalismo. Com a extinção das corporações, o trabalhador livre foi perdendo o controle da produção e entrando na concorrência por um lugar no mercado de trabalho, que se tornava mais restrito e dominado por uma minoria, apta a investir e aplicar na produção de bens importados (MARTINS, 2014).

Conforme Manfredi (2002), as ações de formação de mão de obra para o trabalho durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e ou filantrópicas), ora das esferas estatais. Ludwig (1977) afirma que a formação profissional na Província da Bahia no início do século XIX, assim como no restante do Brasil apresentava-se por iniciativas isoladas, aprendia-se o ofício nas oficinas profissionais, segundo os moldes do Brasil Colonial (p.5). Entende-se assim que nos primeiros anos do Império, mesmo com a extinção oficial das

[10] O liberalismo econômico representava as aspirações da burguesia desejosa de gerenciar seus negócios. A expressão *"Laissez faire, laissez passer, le monde va de lui même"* (Deixe fazer, deixe passar, o mundo caminha por si mesmo) configura o pensamento do liberalismo (ARANHA, 2006, p.172). As corporações de ofícios eram obrigadas a obedecer a normas que não se coadunavam a este pensamento.

corporações de ofício não houve mudanças quanto às formas de se ensinar as profissões manuais e, as ações empreendidas para este fim não estavam submetidas a quaisquer normas.

Segundo Fonseca (1986) a ideia da criação de um corpo de aprendizes na Província da Bahia foi lançada desde 1745, mas somente em 1872 na Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim se instalou uma tipografia e começou a funcionar a primeira instituição de ensino de ofícios da Bahia. Os 27 anos entre a ideia e a criação deixou a Bahia atrasada no ensino de ofícios, como cita o autor:

> A Bahia, embora tivesse sido o "berço da nacionalidade" e a sede do governo nos tempos coloniais, atrasara-se em matéria de ensino de ofícios, relativamente a outras províncias. O Pará, o Maranhão, São Paulo e o Amazonas já haviam implantado em seu território aquele ramo da educação mediante iniciativas próprias, sem contar com o auxílio Imperial, quando na Bahia, em 1872, se iniciava, no Colégio dos Órfãos de São Joaquim, na cidade do Salvador, uma modesta aprendizagem de tipografia (FONSECA, 1986, v. V, p.166).

Destinado a meninos órfãos e em situação de "mendicância" e "vadiagem", o Colégio dos Órfãos de São Joaquim, como ficou conhecido, é um marco do ensino profissional na Bahia e surgiu de iniciativa filantrópica e religiosa, com apoio do governo Imperial. Segundo Matta (2008, p. 117), trata-se da mais antiga escola em funcionamento ininterrupto do Brasil, já que começou suas atividades no século XIX e continua exercendo o papel de escola até os dias atuais.

Manfredi (2002) ressalta que, entre 1840 e 1856, foram fundadas as casas de educandos artífices, por dez governos provinciais, para crianças e jovens em estado de mendicância. Nessas instituições, depois de aprender o ofício, o jovem aprendiz deveria trabalhar durante três anos para pagar sua aprendizagem e receber um pecúlio. Também foram criados vários liceus de artes e ofícios, onde o acesso era livre, exceto aos escravos. Para autora:

> [...] as práticas educativas pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, e outra que tomavam a educação como veículo de formação para o trabalho (MANFREDI, 2002, p.78).

Aranha (2006) é enfática ao afirmar que o ensino técnico no período Imperial era bastante incipiente, que o governo "se desinteressava da educação popular e também da formação técnica, privilegiando as profissões liberais destinadas à minoria" (p.228). Assim, além da desvalorização do ensino profissionalizante, provocada pelo desprezo ao trabalho, por ser este considerado atividade de escravo, outros estigmas tornaram-se relevantes neste período: os estigmas de uma educação assistencialista e disciplinadora.

Nesta época, algumas iniciativas de ensino de ofícios ofereciam instrução básica para os aprendizes (ler, escrever e contar), a exemplo do Colégio dos Órfãos de São Joaquim na Bahia. Entretanto a formação intelectual e a formação para o trabalho continuava acontecendo de forma absolutamente separadas, refletindo e reproduzindo o abismo social existente. Para Xavier (1994):

> O sistema escolar imperial era sem dúvida, o instrumento mais eficiente de que a sociedade brasileira dispunha para perpetuar a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. O primeiro constituía o privilégio das camadas que representavam o poder senhorial e o segundo, atividade inferior, por mais riquezas que produzisse, era reservado aos "sem berço" (XAVIER, 1994,p.97).

Nesse sentido, o insípido aparelho escolar do Império corroborava com a estratificação social existente na época. No findar deste período, em 1888, foi decretado o fim da escravidão no Brasil, um sistema que já se encontrava falido há muito tempo, em função das transformações na esfera econômica e social e principalmente pelo aprofundamento das relações capitalistas, as quais necessitavam de consumidores. Demanda incompatível numa sociedade escravagista. Porém, a mentalidade escravocrata, a de conceber o trabalho manual como castigo, sofrimento, maldição, tarefa de escravos e/ou de pobres, ficou encravada na sociedade brasileira e contribuiu para que a educação profissional no país estivesse sempre colocada como uma educação de segunda classe.

Cunha (2000) diz ainda que, no fim do Império, com a chegada ao Brasil dos padres salesianos, um novo elemento ideológico foi incorporado à prática do ensino de ofícios, o do ensino profissional como antídoto ao pecado. Essas instituições e essa ideologia somada à visão assistencialista e disciplinadora constituíram o legado do Império à República, no que se refere ao ensino de ofícios (CUNHA, 2000, p.92). Dessa perspectiva, ainda se reveste grande parte das políticas públicas voltada para jovens pobres no Brasil.

3.3 O ENSINO DE ARTES E OFÍCIOS NA PRIMEIRA REPÚBLICA: "ORDEM E PROGRESSO" COMO LEMA

O projeto político da Primeira República visava à educação para todos. Para isso, foi esboçado um modelo de escolarização baseado na escola seriada, com normas, procedimentos, métodos, e instalações adequadas. A Constituição republicana de 1891 estabeleceu a separação da Igreja e do Estado e a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos. Nessa época, houve disputa entre católicos e liberais em relação ao projeto público de educação a ser adotado

pelo Estado brasileiro. Os liberais influenciados pelo escolanovismo[11] encabeçaram reformas importantes em diversos estados, mas os católicos também mantiveram forte influência sobre as ações educacionais do país.

No que tange a educação profissional o período da Primeira República (1889-1930) foi marcado pela inciativa do governo central na criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices em diversos Estados brasileiros. Embora a demanda por formação para o trabalho se constituísse como uma tarefa inadiável, para as classes dirigentes, a justificativa primeira para a criação dessas escolas foi a necessidade de disciplinar a nova classe trabalhadora, pois, neste período, sob a influência de correntes anarquistas e socialistas, os trabalhadores começavam a reivindicar uma educação igualitária.

Conhecida também como República Oligárquica, a Primeira República caracterizou-se, politicamente pela alternância de poder entre paulistas e mineiros. Foi quando também se iniciou a lenta mudança do modelo agrário exportador para um processo de nacionalização da economia. A redução de importações provocou um surto de industrialização e o surgimento de uma burguesia industrial urbana. Os operários para essas indústrias eram recrutados entre imigrantes italianos e espanhóis que se organizavam em sindicatos sob a influência anarquista (ARANHA, 2006, p. 294). Este contexto interno aliado aos grandes conflitos internacionais, a exemplo da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), influenciou, de forma preponderante, a organização do "ensino profissionalizante" no Brasil, como se denominava as ações de educação profissional no período.

Segundo Cunha (2000), com proclamação da República em 1889, o ensino de ofícios foi tomado como instrumento importante na busca por materializar o lema republicano "ordem e progresso". Algumas medidas foram tomadas para regularizar os serviços do operariado e dos aprendizes, como a fixação de salários e de idade mínima para o trabalho nas oficinas. " [...] tais medidas tinham o objetivo de moralizar a prática dos ofícios manuais" (p.92). Porém, a principal medida republicana sobre o ensino de ofícios, ainda, demoraria duas décadas.

Assim, somente em 1909, o presidente Nilo Peçanha baixou o decreto 7.566, de 23 de setembro, criando 19 escolas de aprendizes e artífices, situadas uma em cada capital dos Estados

[11] O escolanovismo, também conhecido como movimento da Escola Nova ou Escola Ativa foi uma tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, centrada na memorização dos conteúdos e no professor como centro do processo educativo.

brasileiro, dos então existentes. Para Cunha (2000), a ação fez parte de uma tentativa do governo brasileiro de "proteger" seus operários, pois:

> Em 1909, o Brasil passava por um surto de industrialização, quando as greves de operários foram não só numerosas, como articuladas, umas categorias paralisando o trabalho em solidariedade a outras, lideradas pelas correntes anarco-sindicalistas. Neste contexto, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra a 'inoculação de ideias exóticas' no proletariado brasileiro pelos imigrantes estrangeiros, que constituíam boa parte do operariado (CUNHA, 2000, p.94).

A criação dessas 19 escolas, de fato, representou a maior e mais importante inciativa pública no campo da educação profissional do país, até aquele momento. É importante notar que essa iniciativa nasce com interesses explícitos e implícitos. O interesse explícito foi a necessidade de formação para o trabalho na indústria manufatureira, mas implicitamente, para as classes dirigentes essa educação deveria servir antes para "disciplinar" os futuros operários, oriundos das camadas mais pobres da população. De acordo com Almeida (2010),

> Para estes, destinados a realizar atividades até então desvalorizadas por serem associadas ao trabalho escravo, o Estado reconhece a necessidade de uma ação educativa adequada ao desenvolvimento de hábitos de trabalho, tais como, por exemplo, ordem, submissão, racionalidade, pontualidade, bom uso do tempo, utilização adequada dos instrumentos de trabalho; hábitos delineadores do perfil do trabalhador produtivo, integrado à vida social. Para proteger a cidade, a clientela preferencial das escolas profissionais então criadas seria dos "desafortunados da fortuna", criminosos potenciais devido a sua ociosidade. (p.121)

Essas escolas compunham um sistema escolar paralelo ao sistema formal de ensino, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguia de todas as demais instituições de ensino profissional (públicas ou privadas) e diferenciavam-nas até mesmo de instituições mantidas pelo próprio governo federal. Em resumo, essas escolas tinham prédios, currículos e metodologias próprias; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos, características que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar. (CUNHA, 2000, p.94).

Na Bahia, a Escola de Aprendizes e Artífices começou a funcionar em 1910, oferecendo cursos nas oficinas de alfaiataria, encadernação, ferraria, marcenaria e sapataria. A Escola funcionou provisoriamente no Centro Operário da Bahia, no bairro do Pelourinho em Salvador. Posteriormente, passou para o Largo dos Aflitos e, após dezesseis anos, em 1926, teve a sua sede inaugurada no Barbalho, passando a contar também com oficinas nas áreas de artes gráficas e decorativas. Como a maioria das Escolas de Aprendizes e Artífices do país, esta se

ocupou dos ofícios artesanais, enquanto que os manufatureiros ficaram a cargo das escolas localizadas no centro-sul do país, onde estavam instaladas as fábricas.

Na década de 1920, diversos estados empreenderam reformas pedagógicas calcadas nas propostas daqueles que seriam os expoentes do movimento da Escola Nova nas décadas seguintes. Assim, podem ser citadas as Reformas de Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mario Casassanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928). As principais características dessas reformas foram a defesa de uma educação pública, gratuita e laica para todos, a formação integral (intelectual, moral e cívica) e com obrigatoriedade de trabalhos manuais (ARANHA, 2006, p.247).

Porém, faz-se necessário destacar que a proposta de formação integral defendida pelos escolanovistas se difere daquela apresentada na seção 2.2 deste trabalho, pois, enquanto aquela se preocupa com a emancipação da classe trabalhadora para uma nova sociedade, esta objetivava a formação do trabalhador para sua atuação funcional na sociedade capitalista. Entretanto, as reformas empreendidas na Primeira República, tanto em nível federal, como em nível dos Estados não conseguiram mudar a realidade educacional do país, pois as escolas tinham poucas vagas e estas eram ocupadas pela classe média e não pelos pobres. Estes últimos ainda estavam destinados ao ensino profissional, como afirma Nagle (1974):

> Agora como antes, o ensino técnico profissional é organizado para atender às "classes populares", às "classes pobres", aos "meninos desvalidos", "órfãos", "abandonados", "desfavorecidos da fortuna" (NAGLE, 1974, p.164).

Corroborando com essa análise, Carvalho (2013) afirma que ficou impresso um desajuste entre discurso e prática na República, como uma profunda herança do Império. Nas 19 Escolas de Aprendizes Artífices, inicialmente foram criados cursos noturnos obrigatórios para parte do alunado. O primário para os analfabetos e o de desenho para os alunos que dele precisassem. Depois, a obrigatoriedade desses cursos se estendeu a todos os alunos (CUNHA, 2000, p.7). Carvalho (2013) coloca que, até 1917, os professores não tinham uma formação específica para a função. Alguns tinham formação em magistério e outros apenas o conhecimento prático, quando foi iniciada, no Distrito Federal, uma escola para a preparação dos professores e mestres para o ensino profissional.

Durante a Primeira República, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram por várias regulamentações e enfrentaram dificuldades de ordem financeira. Com relação ao significado

dessa iniciativa para sua clientela, Montojos (1949, p.15, apud Almeida 2010, p.126) faz a seguinte avaliação:

> As escolas de Aprendizes Artífices, tais como existiam, não passavam de escolas primárias, em que se fazia alguma aprendizagem de trabalhos manuais, e onde, havendo alunos dedicados e caprichosos, se tinha podido, "a force de faire" e muita boa-vontade, adestrar alguns operários; tais são, porém, as condições de escassez do operariado nacional neste vasto país, que, mesmo assim, muitos alunos egressos dessas escolas têm logrado colocar-se com boa remuneração (MONTOJOS, 1949, p.15).

O baixo rendimento dessas escolas também foi citado por Fonseca (1986) que atribuía principalmente, à falta completa de professores e mestres especializados, a condições materiais inadequadas, além do reduzido nível cultural dos alunos, o que prejudicou a formação de contramestres.

Como citado anteriormente, ainda neste período a educação sofreu influência de correntes anarquistas e socialistas e houve diversas tentativas de implantar uma educação não atrelada aos interesses capitalistas, mas que articulasse a classe trabalhadora a uma crítica à ideologia burguesa. Embora houvesse diferenças entre as proposições das duas correntes, elas convergiam no sentido de defender um processo educativo igualitário para os trabalhadores. De acordo com Carvalho (2008):

> Seus fundamentos principais estão na gratuidade, obrigatoriedade, laicidade e na possibilidade da educação técnica e profissional para formação de uma classe trabalhadora política e tecnicamente consciente. Como resultados práticos a partir desses movimentos foram criadas algumas escolas operárias e bibliotecas populares (CARVALHO, 2008, p.75).

Nesse sentido, pode-se afirmar que na Primeira República, o ensino oficial de artes e ofícios ofertado não representou uma alternativa de educação para a classe trabalhadora, sendo voltada para formação de mão de obra para o trabalho e quando muito para a alfabetização. Porém, no sentido ideológico começa surgir outra alternativa de educação profissional, proposta pelos trabalhadores organizados, a qual diz respeito a uma educação que busca contemplar formação intelectual, formação para o trabalho e formação política. Ou seja, uma educação integral no sentido marxista. No próximo tópico buscamos observar de que forma esses novos elementos ideológicos conformam ou não o sistema de ensino brasileiro no que tange a educação profissional.

3.4 O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NA ERA VARGAS: ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO (1930-1945)

A denominada Era Vargas corresponde aos três diferentes períodos, entre 1930 e 1945, e que Getúlio Vargas presidiu o país, a saber: Governo Provisório -1930-1934; Governo Constitucional – 1934-1937 e Estado Novo – 1937-1945. Em cada um destes períodos, o contexto social e político se diferenciava, contudo o discurso salvacionista dado a educação era uma constante. O trabalho e a educação, como dois "temas de salvação nacional", conduziram os trabalhos, logo no início do governo Vargas, e da educação profissional, no início da década de 1940, em pleno Estado Novo (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.14).

Em meados da década de 1920, o modelo oligárquico agroexportador, centrado na exportação de produtos primários, como o café, a cana de açúcar e a borracha, já dava sinais de crise e um novo modelo que se delineava no cenário político brasileiro: o modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização. Assim, conforme Almeida (2010), nas décadas de 1920 e 1930 já havia uma distinção na sociedade brasileira pelo acentuado nacionalismo, de esquerda ou de direita, e pela busca de redefinição, não apenas político-econômica, mas, essencialmente cultural. Então, acrescenta a autora:

> [...] descobre-se a modernidade pela afirmação da tradição, pela busca da identidade nacional, pelo rompimento com o provincianismo, formalismo e a repetição, fórmulas consideradas inadequadas para um país cada vez mais urbano e industrial. Após os movimentos de vanguarda e de um forte radicalismo, predominantes nos anos vinte (modernismo, anarquismo, fundação do partido comunista, luta pelo voto feminino, tenentismo, etc.), teve início, nos anos 30, um processo acentuado de institucionalização do ideário moderno (ALMEIDA, 2010, p. 130).

Neste contexto, o anseio pela modernização do Brasil foi movido pela profusão de ideias advindas de diversas orientações político-ideológicas, por vezes, contraditórias entre si, mas que tomavam a educação como a grande responsável pelo provimento das transformações sociais. Assim, mudanças na estrutura político-administrativa e reformas gerais da educação marcaram os primeiros anos do Governo Provisório de Getúlio Vargas.

Em 1930 com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, pela primeira vez, o sistema nacional de educação adquiriu organicidade no país. A reforma do ensino, conhecida como Reforma Francisco Campos, então Ministro da Educação, se constituiu pelas reformas: do ensino superior (Decretos nº 19.851 de 11 de abril de 1931); do ensino secundário (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931); e do ensino comercial (Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931).

A partir dessas reformas o ensino secundário passou a ter dois ciclos: uma fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos, o qual visava à preparação para o ingresso no ensino superior. No ensino profissionalizante, foi regulamentada a profissão de contador e o curso comercial mereceu mais atenção do que o ensino industrial, mesmo diante da demanda por técnicos industriais. A falta de articulação entre o ensino secundário e o comercial evidenciava alta seletividade e elitização do sistema. (ARANHA, 2006, p.305). Os estudiosos, em geral, a exemplo de Aranha (2006) e Almeida (2010) reconhecem que a Reforma Francisco Campos foi importante pela organicidade a nível nacional que foi dada a cada nível da educação, mas a falta de articulação entre os níveis é criticada pelo caráter conservador. Almeida (2010) destaca que:

> a reforma inova por ser a primeira a criar uma estrutura para o sistema de ensino nacional, mas, por outro lado, embora o discurso reformador desvinculasse o ensino profissional de seu caráter tradicional assistencialista, manteve-se o caráter acadêmico do ensino secundário e sua desarticulação com o ensino profissional, oficializando-se, mais uma vez, o dualismo configurado por um segmento enciclopédico e preparatório para o ensino superior e outro segmento profissional independente e restrito em termos de configuração produtiva e ocupacional. Além disso, num momento em que a ideologia do desenvolvimento começava a ocupar espaço na vida econômica do país, contraditoriamente a reforma restringiu a possibilidade de oferta consistente do ensino técnico, científico, para a qualificação de profissionais para os diversos setores produtivos (ALMEIDA, 2010, p.131).

Dos cursos profissionalizantes apenas os cursos de atuário e perito contador davam acesso ao curso superior de Finanças. Apesar de manter oficialmente separadas a formação intelectual e a formação para o trabalho, é importante observar que, neste período, a educação profissional é reconhecida como estratégica para o desenvolvimento do país. Os estigmas do assistencialismo e do disciplinamento moral começaram a ser dissolvidos. Em 1932, o Ministro Francisco Campos deixou o cargo, em seu lugar, assumiu o Ministro Washington Ferreira Pires que permaneceu até 1934, quando assumiu o Ministro Gustavo Capanema, que ficou como ministro até 1945, quando Vargas foi deposto.

Schwartzman (1983) ressalta que, em 1935, um grande debate foi travado nos meios culturais e políticos do país, sobre o sentido e a orientação do sistema educacional brasileiro e Capanema não ficou alheio. De um lado, os educadores escolanovistas, como Anísio Teixeira, Manuel Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, que defendiam uma educação igualitária sob a responsabilidade do Estado. Do outro, situava-se o movimento católico, liderado por Alceu Amoroso Lima, defendendo o ensino religioso e livre da tutela do Estado. "Entre os extremos, Capanema jamais se decide de maneira totalmente explícita, mas o peso da influência de Alceu

é, sem dúvida, o predominante", afirma o autor. Ressalta ainda que outras concepções começariam a ganhar força, culminando em um forte conflito de bastidores entre o Ministério da Educação e Saúde e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, que tinha por detrás, principalmente, a Federação Nacional da Indústria e a Federação das Indústrias de São Paulo - FIESP.

Neste conflito estavam em construção e em disputa duas propostas de ensino profissionalizante, uma de Rodolfo Fuchs, pessoa de confiança do Ministro Capanema, que defendia que o ensino industrial deveria ser obrigatório para todos, de forma tal que fosse eliminada a "idiossincrasia do trabalho manual, industrial e agrícola". Assim Fuchs pensou na criação de uma Escola Profissional Elementar, em escolas profissionais de nível médio, normal para a formação de professores e mestres e na Universidade do Trabalho. Outra proposta surgia do Ministério do Trabalho com objetivos mais pragmáticos e limitados, tratava-se da implantação de um sistema de aprendizagem industrial mais diretamente ligado à indústria e suas necessidades práticas (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 2).

Assim, na vigência do Estado Novo (1937-1945), período de ditadura política, se processaram mudanças significativas na educação profissional, principalmente pela regulamentação, em 1942, do sistema de ensino industrial. É importante notar, na proposta endossada pelo Ministério da Educação e Saúde (a de Fuchs), aproximações em relação ao pleito de uma educação mais completa para a classe trabalhadora, ao passo que se percebe distanciamento no projeto encaminhado pelo Ministério do Trabalho (o da FIESP), no que tange a essa questão.

Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), ao se deparar com as duas propostas, Getúlio Vargas admitiu a excelência da proposta do Ministério da Educação, mas alegou que, “nos moldes amplos e grandiosos” que foi concebida, tal proposta seria muito dispendiosa para à União. Então, examinou a proposta do Ministério do Trabalho, a qual consistia em criar os cursos de aperfeiçoamento profissional junto às indústrias, mantidos à custa dos próprios empregadores e destinados principalmente aos filhos e irmãos de seus operários e assim:

> Vargas opta pelo Ministério do Trabalho, mas não sem os protestos de Capanema. Em carta ao presidente, de 25 de julho, o ministro da Educação afirma que o texto do Ministério do Trabalho é "contrário ao artigo 125 da Constituição de 1937”, que "fixa o princípio de que a educação é dever dos pais e do Estado", e que o ensino profissional é o "primeiro dever do Estado" (art. 129). (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 2).

Neste conflito foi possível perceber, além de outros, dois aspectos importantes: o primeiro diz respeito à relevância do ensino profissionalizante neste período, quando diferentes

forças políticas disputavam seu controle. O segundo aspecto, que chama a atenção, é a influência do setor industrial nas decisões governamentais. Como consequência deste fato, a educação dos trabalhadores foi entregue nas mãos dos seus empregadores. Assim, em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, pelo Decreto-Lei Nº 4.048, de 22 de Janeiro de 1942. Para Silva (2010),

> A criação, em 1942, do SENAI e, em 1946, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC buscava oferecer formação técnica ao trabalhador, necessidade condizente com o desenvolvimento industrial da metade do século XX. Nesse contexto, a criação do SENAI representa a decisão das indústrias em participarem do treinamento da mão-de-obra. Os cursos oferecidos pelo SENAI, sob a administração da Confederação Nacional das Indústrias, multiplicaram-se pelo país em meados do século XX e sobreviveram às reformas políticas educacionais posteriores. (SILVA, 2010, p.401)

Outros autores chamam atenção para o fato de que as reformas empreendidas posteriormente, principalmente na década de 1990, fortaleceram o setor privado em detrimento do enfraquecimento do setor público e, portanto não se trata de questão de sobrevivência do SENAI como afirmou Silva (2010). Deste assunto trataremos mais adiante.

Logo após a criação do SENAI, o ministro Capanema deu início a uma série de reformas para organizar o ensino profissional no país, que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino ou simplesmente Reforma Capanema. Tal Reforma satisfazia à divisão econômico-social do trabalho. Ou seja, a educação estaria a serviço do desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diferentes classes na sociedade. Educação superior, secundária, primária, profissional e feminina; uma destinada à elite da elite, outra a elite urbana, outra para os jovens que comporiam o grande "exército de operários necessários à utilização da riqueza potencial da nação" e outra ainda para as mulheres, respectivamente (SCHWARTZMAN, 1983).

É importante destacar que a reforma do ensino primário foi regulamentada após o Estado Novo, em 1946. No entanto, os pontos mais polêmicos da Reforma Capanema foram a Lei Orgânica do Ensino Secundário e as leis que constituíram a reforma do ensino profissional, as quais determinaram a criação de cursos em três áreas da economia: Industrial (Decreto- lei 4.073/42); Comercial (Decreto-lei 6.141/43) e Agrícola (Decreto-lei 9.613/46). De acordo com Gomes (2013):

> Esses cursos continham dois ciclos: um fundamental, geralmente de quatro anos, e outro técnico, de três a quatro anos. Apesar da significância de se investir no nível técnico, essa Reforma não conseguiu resolver os problemas

> sérios que surgiram em tal nível de ensino, pois havia falta de flexibilidade diante do ensino secundário e se restringia, então, o acesso ao ensino superior, uma vez que as Leis Orgânicas só permitiam o ingresso ao ensino superior no ramo profissional correspondente (GOMES, 2013, p.67).

Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), tal reforma não foi a que o Ministro Capanema ambicionou. Ele defendia uma proposta de educação profissional mais ampla, com vistas não apenas a formação técnica do trabalhador, mas também contemplando a suas outras dimensões (humana, espiritual, moral, cívica e patriótica). Defendia também que essa educação deveria ser pública, gratuita e de qualidade para todos. Entretanto, a reforma de sua gestão colocou grande parte da educação dos trabalhadores nas mãos do empresariado e contribuiu para aprofundar o dualismo histórico no sistema público de ensino.

Assim, a Reforma Capanema é citada pelos historiadores da educação como a responsável por instituir um sistema de discriminação social na educação brasileira (ROMANELLI, 1987; ARANHA, 2006). De fato, a falta de articulação entre os níveis e os impedimentos para o acesso ao ensino superior serviram como instrumento para manter a estratificação social.

Neste período, foi possível verificar um grande duelo em torno da educação dos trabalhadores. Na "mesa de negociação" das questões do ensino estavam: governo, educadores e empresariado. As leis aprovadas comprovam, que mesmo em meio aos avanços sociais, no âmbito da formação para o trabalho, a coalisão de forças na Era Vargas pendeu para o empresariado, pois, em suas mãos, foi entregue a educação dos trabalhadores.

3.5 ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL NA NOVA REPÚBLICA (1946-1964)

O período que corresponde à chamada Nova República ou República Populista começou com a renúncia forçada do Presidente Getúlio Vargas e compreende os governos de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951); Getúlio Vargas (1951-1954), dessa vez eleito pelo voto direto; Jucelino Kubitschek (1956-1961); Jânio Quadros (De janeiro a agosto de 1961) e João Goulart (1961-1964) até o golpe militar de 1964.

Neste período, o Brasil retornou ao estado de direito, com governos eleitos pelo povo e marcados pela esperança de um processo acelerador do crescimento. Em termos educacionais a Era Vargas deixou um saldo positivo em relação às épocas anteriores. De 1936 a 1951 o número de escolas primárias dobrou e o de secundárias quase quadruplicou. As escolas técnicas eram 133, em 1933, e chegaram a 1.368, em 1945, com 65 mil alunos. (ARANHA, 2006,

p.209). Dessas escolas, grande parte pertencia à iniciativa privada, principalmente às empresas do setor industrial e comercial, que inclusive pagavam bolsas de estudos aos seus alunos.

Ramos (2012) afirma que a passagem da Era Vargas para o governo de Juscelino Kubitschek caracterizou-se pela renúncia de uma política proposta a criar um sistema capitalista nacional para uma política dirigida para o desenvolvimento econômico dependente. Ainda de acordo com a autora:

> O Plano de Metas (1956-1960) nos permite ver duas características dos anos JK, a saber: a abertura ao capital estrangeiro pela via das multinacionais e da ideologia desenvolvimentista, e a formação, nesse contexto, de uma burguesia industrial brasileira associada, de forma subordinada, à burguesia internacional (RAMOS, 2012, p.30).

Neste contexto, a educação básica e essencialmente o ensino técnico industrial foi bastante influenciado pelas determinações de organismos como a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), constituída com a coparticipação de órgãos norte-americanos, a exemplo da United States Agency for International Development (Usaid) e a Aliança para o Progresso. Fonseca (1986) afirma que a CBAI foi a responsável por introduzir no país o método Training Within Industry (TWI) – "Treinamento dentro da Indústria", que, de certo modo, influenciou as práticas pedagógicas do ensino profissional para indústria.

Em matéria de formação para o trabalho, nessa época, a Bahia estava atrás dos demais estados. O então secretário de educação Anísio Teixeira, relatou a seguinte situação:

> Em ensino profissional, comercial, doméstico e industrial nada mantém a Secretaria, exceto pequena escola primária superior, fundada há mais de vinte anos, em Cachoeira, que não se desenvolveu, mas fossilizou-se, tomando o nome de escola profissional (BAHIA, RELATÓRIO DO EXERCÍCIO, 1947, apud FERREIRA, 2009).

Durante quase todo o período da República Populista, o debate educacional girou em torno do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases apresentado em 1948 e que foi promulgada em 1961. A principal discussão foi sobre a "liberdade de ensino" e o financiamento público das instituições de ensino privadas. De um lado, a ala conservadora, representada principalmente pelos católicos tradicionalistas se colocava contrária à proposta de que a educação ficasse sobre o monopólio do Estado. E, de outro, os escolanovistas, apoiados por intelectuais, estudantes e líderes sindicais, reivindicando a defesa da escola pública para todos, como uma forma de democratizar a educação (ARANHA, 2006 p. 310-311).

Antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, no Governo de JK o ensino técnico foi ganhando maior dimensão e, em 1959, foi promulgada a Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro, que "Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências". Desta lei destaca-se a Alínea "a" do Artigo1º, sobre o objetivo das escolas de ensino industrial, que seria: "proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos". Assim, o acesso aos cursos de todas as áreas ofertados do ensino básico ou superior, mediante verificação prévia de seus conhecimentos, estava garantida aos alunos do ensino técnico, o que significou um grande salto para este ramo do ensino.

Também em 1959, o Decreto 47.038 de 16 de novembro aprovou o Regulamento do Ensino Industrial e transformou em autarquias as escolas técnicas federais. Ou seja, as escolas passam a ter "personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa técnica e financeira, observados os limites estabelecidos pela legislação vigente" (art.56). Com este decreto, as escolas técnicas federais tornaram-se mais livres, e ao longo dos anos foram se constituindo em escolas de excelência, tanto na formação para o trabalho, como na preparação para o ingresso no ensino superior.

Aranha (2006) ressalta que, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 foi publicada em 1961, "já se encontrava ultrapassada", pois o país já havia se modificado em função da industrialização. Embora na época da apresentação, fosse um projeto avançado "envelhecera no decorrer dos debates e do conflito de interesses" (p.311). Com relação à educação profissional, a autora afirma que "continuou a não merecer atenção especial". A permissão da equivalência dos cursos profissionais foi um ponto positivo. Corroboram com essa afirmação Chieco e Cordão (1995), quando dizem que: "A Lei nº 4.024 representou, sem dúvida alguma, uma conquista e um significativo avanço no cenário educacional brasileiro, mas quase nada acrescentou em matéria de educação profissional" (p.158).

A República Populista caracterizou-se como um período de grande efervescência cultural e política. Os movimentos por alfabetização no início da década de 1960, retratavam a insatisfação da sociedade civil organizada com as profundas desigualdades sociais e culturais da sociedade brasileira. Os movimentos de educação e cultura popular preocupavam-se, não apenas com a alfabetização, mas, sobretudo, com a conscientização política do povo. Estes movimentos foram de extrema importância para toda população e, em especial, para a classe

trabalhadora, com destaque para o trabalho desenvolvido por Paulo Freire, ícone da luta pela conscientização do trabalhador sobre a sua condição de explorado.

Porém, percebe-se que, durante esse momento de abertura política, a educação profissional permaneceu estagnada em termos políticos e em termos de crescimento. A iniciativa pública não acompanhava o crescimento da demanda por formação e a discussão sobre os caminhos do ensino profissionalizante no país ficou ofuscada no debate nacional, enquanto isso, conteúdos e metodologias para este ensino foram infiltrados aqui por organismos internacionais.

Já a relação trabalho e educação, neste período, começava a se materializar em partes, pois as escolas técnicas federais já se preocupavam com um currículo que garantisse uma formação profissional aliada a formação geral, mesmo que a ênfase ainda pendesse para a formação para o trabalho. Entretanto, poucos tinham acesso a essas escolas, grande maioria do alunado da educação profissional estava submetida à formação estritamente para o mercado de trabalho nas escolas de aprendizagem industrial e comercial.

Muitos avanços alcançados neste período, principalmente pelos movimentos de educação popular, foram interrompidos com Golpe Militar de 1964. E durante o período da ditadura instaurada pelo golpe o ensino técnico ganhou uma relevância jamais vista até aquele momento. No próximo tópico buscamos entender o significado e as consequências da instituição do ensino técnico obrigatório para a educação brasileira.

3.6 O ENSINO TÉCNICO OBRIGATÓRIO DA DITADURA MILITAR (1964-1985)

Durante os vinte e cinco anos de Ditadura Militar, o país passou por uma sucessão de presidentes militares que fortaleceu o poder executivo ao passo em que enfraquecia o poder legislativo. Diversas medidas acentuaram o caráter autoritário deste período, como: a Lei de Segurança Nacional, o Serviço Nacional de Informações, prisões políticas, proibição do direito de greve, cassação de direitos políticos, exílio e outras. Na educação, a repercussão imediata foi na repressão aos movimentos estudantis, quando foi terminantemente proibida qualquer tentativa de ação política (ARANHA, 2006, p.314).

Do ponto de vista econômico, o país cresceu a ponto de alcançar a colocação no ranking de 8ª economia mundial. Fenômeno que ficou conhecido como “milagre brasileiro”. Nesse contexto, as indústrias de siderurgia, petroquímica, construção naval e de geração de energia receberam grandes incentivos governamentais. O êxito de tal política pôde ser visto através do

crescimento da produção de bens duráveis e do incremento das estatais. Porém, é importante registrar que, apesar do elevado crescimento, naquele momento, o país assistia a ampliação da desigualdade entre ricos e pobres e entre regiões geográficas.

No âmbito educacional, reformas impactaram desde os primeiros anos de escolarização até o ensino superior. Porém foi no ensino de 2º grau, o qual corresponde ao ensino médio atual, que aconteceu o maior impacto na estruturação da educação brasileira, através da Reforma do Ensino de 2º grau realizada mediante a promulgação da Lei 5.692/71, a qual implicou em uma ampla reformulação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4.024/61. A partir dessa reforma, o 2º grau tornou obrigatoriamente, profissionalizante em todas as instituições públicas e privadas. A priori, poder-se-ia afirmar que tal reforma possibilitaria o restabelecimento do vínculo entre trabalho e educação, na formação toda juventude brasileira, mas os resultados apontam para o aprofundamento da dicotomia entre a formação das elites e da classe trabalhadora.

Os pressupostos que embasaram as reformas aprovadas na vigência da Ditadura, surgiram nos Estados Unidos, na década de 1950 com a denominada Teoria do Capital Humano de Theodoro Schultz. Para este teórico norte-americano quando mais acréscimo em instrução e treinamento, mais se poderia obter acréscimo na produção. Ou seja, quanto maior investimento em educação, maior desenvolvimento econômico poderia ser alcançado por um país que assim o fizesse.

De acordo com Saviani (2008. p.352) esta teoria influenciou o tecnicismo na educação brasileira, que defendia o pressuposto da neutralidade científica; os princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade. Buscando fazer uma transposição da organização do trabalho fabril para a educação. Assim, naquele contexto houve uma tendência de padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados e uma proliferação de propostas pedagógicas como o enfoque sistêmico, microensino, telensino, instrução programada, máquinas de ensinar etc.

Com base nesses pressupostos a Lei nº 5.692/71 determinou obrigatória a profissionalização para todos os cursos de 2º grau, com os argumentos de “escassez de técnicos” no mercado e da necessidade de evitar a “frustração de jovens” que não ingressariam nem na universidade nem no mercado de trabalho. Para Ramos (2012):

> O primeiro argumento não se sustentou pelo fato de não ser possível mensurar com exatidão tal escassez, além de essa escassez ter sofrido o efeito do deslocamento profissional verificado pela ocupação, por profissionais de nível

> superior, de vagas destinadas a técnicos. O segundo argumento foi tão pouco sustentável, por não condizer com o projeto de acessão social da classe média, o que é indicativo, inclusive, da não aceitação por parte dessas camadas da função contenedora do ensino técnico. As consequências desse processo foram às medidas de ajustes curriculares nos cursos profissionais tomadas por meio dos pareceres 45/72 e 76/75 e a extinção da profissionalização obrigatória no 2º grau por meio da lei n.7.044/82. (RAMOS, 2012,p.32)

Neste período, a escola pública tentou se adequar às determinações da reforma e implantou cursos técnicos, em diversas áreas profissionais, mas sofriam dificuldades de todas as ordens: carência de profissionais habilitados para ensinar as disciplinas técnicas, insuficiência de laboratórios para realização de aulas práticas etc.

Além disso, a formação geral dos estudantes foi prejudicada, pois os currículos dos cursos técnicos de 2º grau priorizavam as disciplinas de uma área específica, uma vez que a preocupação era apenas com a formação do trabalhador estritamente para o mercado. Assim, o ensino público, no período da Ditadura perdeu em qualidade. Para seus estudantes, o acesso ao ensino superior tornou-se mais difícil pela deficiência na formação geral e a formação para o trabalho não se dava a contento. Enquanto isso, a escola particular negligenciava a formação profissional e preparava seu alunado para o ingresso no ensino superior.

Nesse sentido, percebe-se que a junção entre educação geral e educação profissional no período Militar não representou uma proposta no sentido de aliar trabalho e educação, numa dimensão educativa. Para Frigotto (1996), de forma autocrática, o tecnicismo serviu como estratégia para ajustar a educação a um capitalismo associado e subordinado ao grande capital. Vale ressaltar, também, que na década de 1970, em plena vigência da Ditadura, mesmo com toda opressão social e destituição de direitos,

> [...] movimentos sociais fecundam e ampliam a compreensão do educativo, busca-se entender os processos educativos que se dão no conjunto das relações e lutas sociais. Nesse sentido a problemática da escola é apreendida em suas relações com estas lutas. No âmbito da educação, o trabalho, na perspectiva marxista constitui-se num dos eixos mais debatidos (FRIGOTTO, 1996, p.29).

Nesse contexto, contraditoriamente, aparece de forma mais organizada, no Brasil, a proposta de uma educação voltada para a formação integral do trabalhador, principalmente através de pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação, nas quais se apontava a necessidade de uma proposta de formação contrária à forma fragmentada, descontínua e homogênea oferecida pelo então sistema público de educação. De modo geral, tal proposta de educação consistia nos pressupostos defendidos pela Pedagogia Histórico Crítica, a qual defendia que a educação dos trabalhadores deveria atender ao:

> [...] desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico (FRIGOTTO, 1996 p. 31-32).

Portanto, se por um lado, no Período Militar, a educação profissional pode ser representada pela extrema fragmentação na formação, por outro propiciou a elaboração de uma proposta contra hegemônica de formação para o trabalho.

Souza (2009) aponta que no Estado da Bahia, as escolas agrotécnicas estaduais foram criadas em consonância com a tendência nacional de produção, via mecanização e uso de fertilizantes, e também com o objetivo de qualificar a mão de obra rural.

> Os primeiros cursos, na Bahia, foram implantados em 1975, nos municípios de Cruz das Almas, Caetité e Irecê. Em 1979, outras Escolas Agrotécnicas foram criadas, nos municípios de Barreiras, Juazeiro, Ribeira do Pombal, Santa Maria da Vitória, Vitória da Conquista, Wagner, Teixeira de Freitas, Itapetinga e Valença. Em 1989, foi criada a Escola Agrotécnica de Ipiaú, e, em 1990, a de Amargosa e a de Feira de Santana (SOUZA, 2009, p.81).

De uma forma ou de outra, a educação brasileira sempre conviveu com a dualidade estrutural do ensino. Mesmo com o fim da profissionalização obrigatória no 2º grau, em 1982, muitas escolas públicas e privadas ainda mantiveram seus cursos. No fim do período Militar a oferta do ensino técnico dava-se de forma muita mais ampliada e era feita por um conjunto diversificado de instituições, como mostra o quadro 1, a seguir.

Esfera	**Redes e Instituições**
Pública	Rede Federal - Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)
	Rede Estadual - Escolas Técnicas de 2º grau, Escolas Agrotécnicas
Privada	Sistema S[12] - Sistema Nacional de Aprendizagem da Indústria e do Comércio – SENAI e SENAC
	Instituições particulares
	Instituições filantrópicas de entidades civis e de sindicatos

Quadro 1: Redes e Instituições ofertantes de ensino técnico de 2º grau na década de 1980
Fonte: Elaboração própria

[12] Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest), (Portal do Senado, 2014). Mas só ofertam educação profissional o Senai, Senac, Senar e Sescoop, os serviços de aprendizagem.

Mota e Souza (2014) afirmam que as transformações macroeconômicas e tecnológicas que aconteciam, tanto no contexto nacional como internacional, conduziram a Rede Federal, desde os anos 70, a modificações na sua institucionalidade, processo que a levou a adentrar o século XXI, constituída por um conjunto de instituições, cujas missões e identidades vinham transformando, de modo independente, segundo bases legais distintas e realidades locais específicas. Segundo os mesmos autores:

> A transformação, em 1978, de três Escolas Técnicas Federais (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), baseada na Lei nº 6.545/1978, pode ser considerada o ponto de inflexão dessas mudanças. A possibilidade de oferta de cursos superiores e de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* modificariam de modo definitivo a trajetória da Rede Federal, tanto no conjunto de seus valores, símbolos e padrões de comportamento quanto na missão institucional agregada a esses novos centros (MOTA; SOUZA, 2014,p.8)

Vale ressaltar que na Bahia, em 1993, a Escola Técnica Federal foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica no contexto das reformas da década de 1990. Torna-se importante esse destaque sobre a Rede Federal, pois a mesma se consagrou com um ensino de qualidade, aliando formação técnica e formação geral, de modo que seus egressos conseguiam rápida inserção no mercado de trabalho ou no ensino superior se assim almejassem. Porém existiam poucas vagas para a demanda existente e a concorrência aumentava a cada ano.

Com o fim da Ditadura em 1985, os diversos movimentos sociais se fortaleceram ainda mais e buscavam principalmente a volta dos direitos civis cerceados pelo regime. No centro das reivindicações estava a questão da educação e da formação para o trabalho. A nova constituição, promulgada em 1988, trouxe grandes avanços, mas algumas medidas no âmbito da educação profissional recuaram em relação ao provimento de uma educação que contemplasse as demandas da classe trabalhadora.

3.7 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 1990: NOVA INSTITUCIONALIDADE

A década de 1990 é um marco para educação no contexto nacional e internacional. No Brasil, o momento de abertura política e promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição cidadã” trouxe várias garantias sociais como o direito à saúde, à educação, à moradia e ao lazer. No cenário internacional, a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien/Tailândia, em 1990, determinou mudanças estruturais nos rumos da educação brasileira. Oliveira (2000) ressalta que:

> Para uma melhor compreensão das reformas educacionais nos anos 90, em especial na educação básica e profissional, é necessário considerar o atual contexto histórico, que tem sido de profundas mudanças. A chamada globalização tem afetado as políticas propostas para o setor, porque reforça a ideia de educação como requisito indispensável ao desenvolvimento econômico e social. Contudo, é necessário que se discuta o que a noção de globalização implica e certos usos que dela se faz (OLIVEIRA, 2000,p.48).

A autora chama a atenção para o fato de que a noção de globalização revestiu-se de um significado positivo e consensual, pois procurou passar a ideia de que todos seriam incluídos nas mudanças, entretanto, na realidade tais modificações buscaram essencialmente generalizar certas condições fundamentais à produção capitalista no seu estágio de transnacionalização, que ainda vigora, garantindo maior mobilidade do capitalismo, tendo como pano de fundo "a fragmentação dos trabalhadores, como classe" (OLIVEIRA, 2000, p.48).

Nesse sentido, é importante salientar que, naquele momento histórico, havia, um consenso entre governos, movimentos sociais e sociedade civil em geral, sobre a importância de se priorizar a garantia da educação básica para todos. Assim, o texto constitucional sancionado em 1988 foi fundamental quando pronuncia, em seu Artigo 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania **e sua qualificação para o trabalho** (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Pela primeira vez numa legislação brasileira a educação é concebida de um modo tão alargado. Amplitude esta seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 – LDBEN 9.394/1996 (WAIROS; PEREIRA, 2010). O reconhecimento de que a qualificação para o trabalho é também uma de suas finalidades foi uma vitória conquistada pelos movimentos sociais e entidades representantes dos interesses da classe trabalhadora, os quais desde a década de 1970 se articulavam para trazer a formação para o trabalho para o campo da educação.

É neste contexto profícuo de acontecimentos internos e externos que se inicia a década de 1990. O país atravessava um momento de redemocratização política e pôde ter um presidente eleito pelo voto direto depois quase 30 anos. O Presidente da República eleito, Fernando Collor de Mello, assumiu em 1990 e em 1992 teve seu mandato interrompido por denúncias de corrupção e pedido de impugnação, embora tivesse renunciado antes da conclusão do processo. Em seu lugar assumiu o seu vice, Itamar Franco que permaneceu até 1994. Durante este período, os índices de inflação e desemprego eram elevadíssimos, as desigualdades sociais ficaram mais visíveis, assim como os reflexos das dívidas externa e interna herdadas do período Militar.

Ferretti e Silva Júnior (2009) afirmam que as políticas públicas, em geral, passaram por uma clara mudança de diretriz, com destaque para as da esfera educacional:

> As políticas públicas caracterizadas pela demanda social são, agora, moldadas pelo que politicamente pode o Estado oferecer, organizado segundo a lógica da esfera privada, segundo sua capacidade financeira para manter o projeto político que passou a ser produzido pelo Governo Collor e acentuou-se no Governo Fernando H. Cardoso (FERRETI; SILVA JÚNIOR, 2009,p.61).

O projeto político ao qual o autor se refere diz respeito ao neoliberalismo, a ideia do "estado mínimo", apresentada e discutida no item 2.2 deste trabalho. Os reflexos dessa política neoliberal na educação profissional provocou a chamada "nova institucionalidade" para a formação, em um cenário onde o Estado passa a ser apenas regulador das ações de formação profissional a serem desenvolvidas, conforme apontou Weinberg (1996):

> Os Estados enfrentam o desafio da sua redefinição funcional e administrativa, inclinando-se de um lado para formas mais eficientes, flexíveis e adequadas às demandas produtivas sociais, setoriais e locais, emergentes do interior dessa nova estratégia de desenvolvimento, e de outro, para funções de regulação e planificação estratégica em termos de política social e econômica, melhorando a sua capacidade de articulação e interlocução com os diversos atores e grupos da sociedade (WEINBERG, 1996 p.7).

Essa nova institucionalidade se caracteriza pelas noções de flexibilidade, formação de competências, empregabilidade, parcerias público-privadas, com a consequente diminuição do Estado no provimento das políticas públicas. Entretanto, é preciso ressaltar que houve oposições a essa "nova institucionalidade" da educação profissional. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada na primeira gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que teve como Ministro da Educação Paulo Renato Souza, ex gerente do BID, entre 1995-2002, representa o conflito de oposições travadas em torno dessas questões.

No título II, art. 2º, a LDBEN/1996 reafirma o que consta na Constituição ao trazer como uma das finalidades da educação *"o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"*. E, pela primeira vez na história da educação brasileira, a educação para o trabalho ganha um capítulo inteiro na principal lei de educação do país. Para Picanço (2008),

> Vale recordar que a introdução do capítulo da Educação Profissional nesta lei não se deu sem confrontos e disputas que se moviam entre aqueles que historicamente mantiveram o domínio sobre esta modalidade de educação e aqueles outros segmentos que, pelos seus porta-vozes, se colocavam na defesa de que a formação profissional significava, como a educação geral, um espaço

> de disputas de interesses, os quais, a rigor, se opunham numa sociedade de classes. Naquele momento privilegiado, sem dúvida, uma concepção de Estado, como instância de mediação dessas disputas, parecia claramente assumida (PICANÇO, 2008, p.542).

É importante ressaltar que desde que, foi aprovada em 1996, a LDBEN vem sofrendo várias modificações, algumas de caráter mais formal e outras que modificaram de forma mais profunda o sentido das políticas educacionais. Entretanto, aqui neste subitem pretende-se demonstrar justamente a concepção de educação profissional assumida pelo Estado naquele momento histórico. Entre os autores citados há concordância sobre o forte caráter neoliberal que foi revestido o texto original da LDBEN/1996.

O Capítulo III da LDBEN/1996, originalmente intitulado "Da Educação Profissional", concebe a educação profissional como modalidade de ensino e a apresentava da seguinte forma: "A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (Art. 39); "será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho" (Art.40).

O texto trazia uma noção ampla de educação profissional e não deixava claro a que ente federado competia ofertá-la, fato que evidenciava a adesão à ideia do "Estado Mínimo". Para Bresser Pereira (1997), um dos defensores deste conceito, o mercado seria o melhor dos mecanismos de controle, pois "através da concorrência, obtêm-se em princípio, os melhores resultados com os menores custos e sem a necessidade do uso do poder" (p.36). Para Frigotto (1999), a LDBEN/1996 assumia um caráter minimalista, diz o autor:

> O caráter minimalista e desregulamentador da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394 de 20.12.96) se coaduna tanto à estratégia de impor pelo alto um projeto preconcebido, quanto com a tese do Estado "mínimo" com a tríade do ajuste estrutural: desregulamentação, descentralização e privatização. (FRIGOTTO, 1999, p.9)

Assim, apesar da importância representada pela inclusão de um capítulo inteiro sobre a educação profissional na LDBEN/1996, a forma como foi posta não dava garantias de atendimento àqueles que dela precisavam. A vinculação entre a educação profissional e a educação básica era prevista na Lei, mas era facultativa aos estabelecimentos de ensino. Ou seja, não havia obrigatoriedade.

Entretanto o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, baixado no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso para regulamentar a LDBEN/1996, ou seja, descer às minúcias necessárias de pontos específicos da educação profissional e criar os meios para sua execução,

refletiu de forma clara e objetiva as orientações da reforma do Estado da década de 1990 e o ajustamento ao modo de acumulação flexível. De acordo com o Decreto, a educação profissional deveria ser "desenvolvida em articulação com o ensino regular" e determinou sua organização em três níveis: I) básico, destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade; II) técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio e III) tecnológico, destinados a egressos do ensino médio e técnico, correspondente a cursos de nível superior. Ressalta-se que, de acordo com o Artigo 5º do decreto: A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou sequencial a este (BRASIL, 1997).

Neste artigo estava o ponto nevrálgico da questão, pois através dele ficou anulada a possibilidade de vínculo entre a educação básica e a educação profissional, ou seja, os cursos de ensino médio integrado à educação profissional foram extintos das instituições de ensino. Frigotto (1999) afirma que a reforma imposta pelo Decreto 2.208/97 representou uma "regressão do dualismo e exacerbação da fragmentação", principalmente pela "separação do nível médio regular de ensino da rede *não regular* de ensino técnico-profissional" (p.9, grifo do autor). Mais uma vez, a legislação brasileira põe a educação profissional à margem da educação geral.

Cunha (2000), afirma que o decreto abriu espaço para uma intensa atuação do Sistema "S"; abriu terreno para a livre disputa dos recursos públicos do FAT (Fundo de Assistência do Trabalhador) e definiu um novo papel para Escolas Técnicas Federais. Com a proibição dos cursos integrados, tais escolas passaram a oferecer cursos com objetivo estrito de formar mão de obra para o trabalho, fenômeno denominado pelo autor de "senaização das escolas técnicas federais e dos CEFETs" (p.106), pois a flexibilização de seus currículos e adaptação às "competências" demandadas pelo mercado os deixavam semelhantes ao SENAI. Com a reforma, os cursos passaram a ter "um currículo modular, fundado na perspectiva das habilidades básicas e polivalentes e, supostamente, geradoras de empregabilidade", módulos com possibilidade de serem compostos em diferentes instituições públicas ou privadas. Conforme Frigotto (1999),

> Subjacente a essa mudança e em consonância com as diretrizes do Banco Mundial, situa-se a estratégia de transformar esse tipo de ensino num serviço a ser oferecido para o financiamento tanto do setor privado empresarial quanto do setor público. Vale dizer, um mecanismo claro de privatização (FRIGOTTO, 1999, p. 9-10).

Assim, durante a vigência do decreto assistiu-se ao fortalecimento das instituições privadas de educação profissional, bem como das parcerias público-privadas, em detrimento do enfraquecimento e da descaracterização das instituições públicas de educação profissional, através do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) do Ministério da Educação, o qual buscava implementar a nova institucionalidade da educação profissional expandido a educação profissional através de parcerias com diversos tipos de instituições. Lima (2006, p.287) assumiu o desafio de listar as redes e instituições que ofertavam cursos de educação profissional ao final da década de 1990. O resultado foi organizado, conforme pode ser visto no Quadro 2 a seguir:

Esfera	**Redes e Instituições**
Pública	Instituições federais de educação técnica e tecnológica (IFEts): Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, Escolas Agrotécnicas Federais, Escola Técnica Federal de Tocantins e Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais
	Redes estaduais de educação profissional, entre as quais e destaca a rede Paula Souza do estado de São Paulo, pelo tamanho, multiplicidade de cursos oferecidos e nível de formulação e inovação
	Escolas técnicas municipais e centros municipais de educação profissional (casa do trabalhador, centros públicos de inclusão e emprego, etc.)
	Universidades públicas, por meio das ações de cursos de extensão
Privada	Unidades do Sistema S
	Instituições particulares (sob nomes variados, institutos, centros, etc.), com grande peso das escolas de informática;
	Escolas confessionais, em particular Liceus de Artes e Ofícios, Círculos Operários e rede Salesiana/Dom Bosco
	Entidades filantrópicas diversas
	As entidades representativas e organizações não governamentais vinculadas aos movimentos sociais (sindicatos, associações, movimentos, centros de educação popular, etc.)
	Escolas comunitárias urbanas e rurais
	Organizações não governamentais de caráter temático (educação do campo, ambientais, gênero, raça, direitos humanos, deficientes, etc.)
	Órgãos públicos diversos, com destaque para os vinculados à assistência social, justiça e direitos humanos (casas de passagem, prisões, albergues, etc.), aos executores de ações de "extensão temática" (extensão rural, meio ambiente, organização produtiva, etc.) e os que atuam na capacitação para gestão participativa (conselhos e fóruns específicos).

QUADRO 2- Redes e Instituições ofertantes de cursos de educação profissional na década de 1990
FONTE: Elaboração própria com base em Lima, 2006, p. 285-286

Pode-se afirmar que o Proep foi à materialização do neoliberalismo na educação profissional ou da chamada *nova institucionalidade*. Com o discurso de quê o Estado sozinho

não teria capacidade de suprir a necessidade de formação, houve um forte apelo às diversas instituições e entidades governamentais e/ou da sociedade civil para desenvolver os processos formativos, financiados com recursos do FAT e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD/ Banco Mundial. A multiplicidade de instituições ofertantes deu origem a uma grande variedade de cursos e diversidade nos padrões de formação.

Um das ações do Proep, talvez a de maior alcance, foi o Plano de Qualificação Profissional – PLANFOR, implementado no Governo FHC através do Ministério do Trabalho com recursos FAT. O principal objetivo do PLANFOR era se instituir como uma política pública de emprego. Porém, conforme demonstrou Antoniazzi (2005), em sua tese sobre o PLANFOR na Bahia, no fundo tratou-se do financiamento público de iniciativas privadas. A opção por cursos de curta duração propiciava uma formação precária e fragmentada, o que contribuiu para que o Plano não cumprisse seus objetivos no que diz respeito à formação do trabalhador.

Contudo, a tendência hegemônica que conduziu a educação profissional na década de 1990 não impediu que propostas contra hegemônicas pudessem emergir naquele contexto. A ideia de uma formação integral para classe trabalhadora, discutida desde as décadas de 1970 e 1980 já começava a se materializar em algumas instituições, em especial naquelas mantidas pelos sindicatos, no início da década de 1990. E mesmo na vigência do decreto 2.208/97, com a proibição dos cursos que vinculavam formação geral e formação para o trabalho, houve resistências, como o exemplo da Rede Estadual do Mato Grosso que, desde 1994, ocupou-se da construção de uma proposta de ensino médio “para os que vivem do trabalho”.

3.7.1 O contraponto: integração em meio a fragmentação

Em 1994, uma coalizão de dez partidos, nomeada Frente Cidadania e Desenvolvimento (PDT, PSDB, PMDB, PT, PC do B, PPS, PSB, PSD, PMN, PV) elegeu Dante de Oliveira, conhecido pela proposição da emenda das "Diretas-já" de 1984, governador do Estado de Mato Grosso. Seu programa de governo comprometia-se com a organização de fóruns de desenvolvimento, envolvendo a representação dos diversos setores sociais na fixação das políticas, e com o princípio cooperativo para reunir recursos e energias, minimizar custos e assegurar o controle social na implementação das políticas; adotava a educação, a energia e a estrada como suas políticas estruturantes do Plano de Metas 1995-1998 (LECLERC, 2002, p.202).

A partir desse plano de Metas uma nova proposta de Ensino Médio para o Estado do Mato Grosso começou a ser debatida e incorporou as contribuições teóricas que tratavam deste nível de ensino e refletia o pensamento de pesquisadores que defendiam o rompimento da clássica dicotomia entre formação para o trabalho e preparação para a universidade. Conforme o Secretário de Educação do Estado do Mato Grosso naquela ocasião, Carlão Nascimento "Tal dicotomia é histórica e, portanto, circunstancial. Porém jamais uma condição *sine qua nom* para a existência de um Ensino Médio de qualidade" (NASCIMENTO, 2005, p.9). Para Gesuina Leclerc (2002) o Governo Dante Oliveira,

> [...] continua sendo um exemplo paradigmático sobre como adotar um discurso de democratização e participação popular e uma prática de governo tradicional, que utiliza os mecanismos de tomada de decisão aprendidos com a liberalização do regime militar, sem democratização de fato, feita pela chamada transição por cima (LECLERC, 2002, p.204).

Em meio às impossibilidades próprias do neoliberalismo, o Governo Dante pôde desenvolver uma proposta diferenciada para o Ensino Médio principalmente pelo esforço mobilizatório e de proposição empreendido pelo Sindicato dos Professores na definição da política educacional. Kuenzer (2005) ressalta que este processo se iniciou em 1995, com a realização de seminários por todas as regiões do Estado do Mato Grosso para definir os rumos do Ensino Médio, nos quais se explicitava a necessidade de ultrapassar o discurso meramente formal acerca da unidade entre educação para a cidadania e para o trabalho.

> As discussões havidas culminavam com o reconhecimento da necessidade de elaborar propostas que de fato permitam articular cidadania, cultura e trabalho, identificando a escola pública como um dos únicos espaços de que dispõem os trabalhadores e seus filhos, bem como os excluídos do mundo do trabalho, para ter acesso a todos os tipos de conhecimento que lhes permitam melhor compreender as relações sociais e produtivas das quais participam, inserir-se no mundo do trabalho como condição de existência e organizar-se para destruir as condições que produzem exclusão (KUENZER, 2005,p.12).

Assim, o Governo do Estado definiu como política "[...] *a necessária construção coletiva de uma proposta que garanta, ao mesmo tempo, uma educação básica de qualidade que assegure continuidade e forneça meios para integração ao mundo do trabalho produtivo*[13]". Baseada nos princípios da integração entre ciência, trabalho e cultura, tal política se estruturava em torno de uma única estrutura de Ensino Médio que assegurasse a todo o alunado os mesmos direitos relativos à certificação e à qualidade, o que significaria a adoção de uma única trajetória no que diz respeito aos objetivos da educação básica, que seria

[13] SEDUC, Novas perspectivas para o Ensino Médio, citado por Kuenzer (2005).

complementada por ofertas diversificadas que atendesse às diferentes necessidades, particularmente aquelas derivadas das diferenças de classe.

> Dessa forma, não se admitirá uma trajetória para jovens trabalhadores que se resuma à preparação para o trabalho, diferente da propedêutica, exclusivamente voltada para o ensino superior; ao contrário, toda rede oferecerá educação básica, experiências de cidadania e parte diversificada, de livre opção para os alunos segundo seus interesses e necessidades, de modo a articular ciência, cultura, cidadania e trabalho (KUENZER, 2005 p.59).

Com a finalidade de atender a diversidade, o Ensino Médio deveria se organizar para oferecer em uma única escola ou em grupo de escolas associadas um itinerário formativo em partes complementares: 1) Educação científico-tecnológica básica, que teria por objetivo o estabelecimento de relações com o conhecimento científico-tecnológico e sócio histórico, de modo a garantir a preparação básica para participação nas relações sociais e produtivas; 2) Educação científico – tecnológica específica, parte que atenderia às especificidades da escola e da clientela e complementaria os conhecimentos gerais básicos articulando-os com a formação para a vida social e produtiva, e 3) Educação Profissional, parte que deveria ser desenvolvida com a garantia de atendimento às exigências da educação básica, de forma concomitante ou sequencial àquela e com carga horária superior à mínima exigida por lei (KUENZER, 2005, p. 60-63).

Consta da proposta, ainda, que a parte da Educação Profissional seria oferecida pelo Sistema de Educação Profissional, que articula instituições como SENAI, SENAC, SENAR, Centros Públicos de Educação Profissional ou outras instituições públicas e privadas. Além disso, havia a recomendação de que, sempre que possível, a formação profissional básica, deveria

> [...] ser propiciada **de forma integrada ao Ensino Médio**, através da extensão do número de dias letivos, ocupando fins de semana e períodos destinados às férias escolares, ou no contraturno, de modo a não reter o jovem que precisa de trabalho, mais do que o tempo necessário. Poderá, também ser oferecida em módulos que permitam termalidades parciais, que vão se somando até conferir formação mais completa, de modo a permitir ao aluno desenhar sua trajetória em função de suas necessidades e possibilidades (KUENZER, 2005, p. 63, grifo nosso).

A Rede de Educação do Estado do Mato Grosso, durante os dois mandatos do governador Dante de Oliveira (1995-2002), de fato, representou um contraponto ao que vinha se desenvolvendo em termos da vinculação educação profissional e ensino médio no Brasil, embora com alguns aspectos próprios da influência das políticas neoliberais, principalmente no

que tange às parcerias público-privadas e à possibilidade da formação em módulos, pela tendência a uma possível fragmentação na formação. Essa e outras experiências espalhadas pelo Brasil apontavam para a necessidade de ruptura da dicotomia histórica entre o ensino propedêutico e o ensino profissional. E a proposta da educação profissional integrada ao ensino médio surgia como aquela que melhor corresponderia às demandas da classe trabalhadora.

No início dos anos 2000 a questão da formação para o trabalho continuou como destaque nos fóruns, seminários e congressos de educação em todo Brasil. Naquele momento percebia-se um clamor social por mudanças nas diretrizes das políticas públicas de educação profissional. Muitas das reivindicações dos movimentos sociais, sindicatos e entidades de educação foram contempladas na plataforma política eleitoral do candidato do Partido dos Trabalhadores-PT. Nesse sentido, a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, candidato do PT, representou o início de muitas mudanças nos rumos da educação profissional no país, as quais se seguiram no seu mandato e no da de sua sucessora, Dilma Rousseff, também do PT. Entretanto, além de mudanças, a coalizão de forças que atuaram e atuam nos governos, a partir de 2003 ou nos últimos 13 anos deslocados na última vêm garantindo continuidades em aspectos importantes da política pública de EP a serem destacados na próxima seção.

3.8 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA GESTÃO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES

Nos governos do Presidente Lula (2002-2010) e da Presidenta Dilma (2010-2014), ambos dos Partidos dos Trabalhadores, a educação profissional foi alvo de muitas transformações, tanto em termos de concepção, como em termos de desenvolvimento quantitativo. É neste contexto que Oliveira (2112) chega a afirma que "a educação profissional assumiu uma importância jamais vista na história da educação brasileira" (p.84). O autor ressalta que a velocidade das mudanças ocorridas no campo da ciência e tecnologia; o alargamento das fronteiras comerciais; o processo de reestruturação do Capital; a expansão da precarização do trabalho etc. são acontecimentos que impõe um repensar sobre a educação da classe trabalhadora. É neste cenário que:

> Nas últimas eleições, candidatos a governadores de estado, bem como à Presidência da República assumiram, em plataforma de governo, o compromisso de incrementar as matrículas da educação profissional. Em sintonia com esse momento, instituições ligadas ao terceiro setor vêm aumentando sua participação na oferta de qualificação profissional. **A preparação para o trabalho apresenta-se socialmente como o único**

> **mecanismo capaz de inserir um contingente populacional marginal ao mercado moderno** e viabilizar a continuidade do processo de circulação de mercadorias (OLIVEIRA, 2012, p. 84-85, grifo nosso).

Observa-se que, no processo de expansão da educação profissional dos últimos anos, para além do viés assistencialista, ganhou relevância outra concepção de educação profissional, aquela preocupada com a formação integral da classe trabalhadora. Nessa direção, ressalta-se, no ano de 2003, a realização de dois eventos: o "Seminário nacional de educação profissional: experiências, problemas e propostas", no qual o governo reuniu gestores, docentes e sindicalistas e a audiência pública promovida pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), acontecimentos importantes porque conjugaram esforços para a volta da articulação entre educação profissional e educação básica, o que "denotou uma postura diferenciada do Governo Lula no que concerne ao estabelecimento de um amplo debate com a sociedade" (OLIVEIRA, 2012, p. 85).

Em concordância com o autor, Ramos (2012, p.38) afirma que o Governo Lula, dispôs-se a reconstituir a política pública para a educação profissional, tendo duas ações iniciais como marco: a primeira foi revogação do decreto 2.208/97, o que restabeleceu a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico como propõe a LDB/96, e a segunda tratou do redirecionamento dos recursos do Proep para o setor público, os quais se destinavam majoritariamente a iniciativa privada. Para a autora:

> A revogação do decreto 2.208/97, realizada pelo decreto 5.154/2004, buscou fundamentalmente reestabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas como uma necessidade do país (RAMOS, 2012. p.38).

O Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 substituiu o decreto anterior e foi o principal documento a regular a educação profissional no Brasil até 2008. Embora posteriormente outros documentos (Decretos, Leis e Diretrizes) tenham sido fixados com a função de estabelecer normas para o campo e/ou alterar o próprio, pode-se afirmar que o referido decreto se constituiu como um marco fundamental para as transformações ocorridas na educação profissional de 2004 até os dias atuais.

Na época da aprovação do Decreto 5.154/04, diversos estudiosos da área afirmavam que não houve grandes mudanças em relação ao anterior, argumento que, durante certo tempo, incitou um grande debate entre intelectuais, ativistas e críticos das políticas neste campo.

Alguns acusaram o novo decreto de "reiterar" os princípios do decreto 2.208/97, principalmente no que diz respeito à flexibilidade (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; RODRIGUES 2004). Outros, porém, defendiam que as mudanças determinadas pelo Decreto foram de fundamental importância para o início de um processo de transformação (MOURA, 2012; ARAÚJO, 2013).

O principal ponto de discordância está em torno da forma como foi colocada a relação entre a educação profissional e o ensino médio. No primeiro parágrafo do Decreto 5.154, destacava-se que tal relação deveria acontecer de forma:

> **I - integrada,** oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
> **II - concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
> a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
> b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
> c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
> **III - subsequente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Com essa nova determinação, abriu-se novamente a possibilidade de oferta dos cursos de educação profissional integrado ao ensino médio, extintos pelo decreto 2.208/97. Entretanto as formas concomitante e subsequente foram mantidas, como destaca Araújo (2013):

> A nova lei de educação profissional não promove a reintegração (com matrícula única) entre o ensino propedêutico e técnico-profissionalizante de nível médio. Torna isto apenas uma possibilidade. Mantém como possibilidade, ainda, a forma desarticulada (concomitante ou sequencial) da educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio (ARAÚJO, 2013, p.5).

Entretanto, para este autor, mesmo considerando os limites da nova legislação, não se pode afirmar que ela não avança. Pois, "[...] a possibilidade de uma educação profissional de nível médio integrada é melhor que a sua impossibilidade". E "[...] se a integração entre escolarização e profissionalização não é garantia de uma educação politécnica, um tipo de formação desarticulada, por sua vez, torna inviável esta perspectiva de formação" (ARAÚJO, 2013, p.5). Nessa mesma linha Moura (2012) se coloca, ao afirmar que:

> De qualquer maneira a possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional, constante no decreto 5.154/2004, representa uma possibilidade de avanço na direção de construir um ensino médio igualitário para todos, pois, apesar de não confundir com a politecnia, fundamenta-se em seus princípios e exigência de uma sociedade na qual a elevada desigualdade econômica que obriga grande parte dos filhos das classes populares a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho visando complementar a renda familiar (MOURA, 2012,p.58).

Entretanto, Antoniazzi e Leal Neto (2010) apontam que à separação das Secretarias de Educação Básica (SEB) e Profissional e Tecnológica (SETEC) logo após a entrada em vigor do Decreto 5.154/04, foi na "contramão da integração" entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio e fortaleceram a histórica dicotomia (p.9). Por outro lado, Lima (2011, p.15), afirma que neste período, a classificação dos cursos tecnológicos e técnicos de nível médio em eixos tecnológicos, além de vinculá-los a uma base científica comum, permitiu a discussão sobre o papel social das tecnologias e contribuiu para a regulação da oferta de cursos.

Por iniciativa da SETEC, o primeiro Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), lançado em 2008, agrupava os cursos conforme suas características científicas e tecnológicas em 12 eixos tecnológicos que somavam, ao todo, 185 possibilidades de oferta de cursos técnicos. Em 2012, foi lançado nova versão do CNCT que contempla 220 cursos, distribuídos em 13 eixos tecnológicos[14], e constitui-se em referência e fonte de orientação para a oferta dos cursos técnicos no país. A Tabela 1, a seguir, mostra número de cursos alocados em cada um dos Eixos Tecnológicos.

Eixos Tecnológicos	Número de cursos
1. Ambiente e Saúde	25
2. Controle e Processos Industriais	29
3. Desenvolvimento Educacional e Social	10
4. Gestão e Negócios	17
5. Informação e Comunicação	09
6. Infraestrutura	17
7. Militar	34
8. Produção Alimentícia	08
9. Produção Cultural e Design	29
10. Produção Industrial	18
11. Recursos Naturais	15
12. Segurança	02
13. Turismo, Hospitalidade e Lazer	07

Tabela 1: Eixos Tecnológico do CNTC e número de cursos.
Fonte: CNCT, 2012, elaboração própria.

[14] O CNCT de 2012 sofreu alterações com a Resolução CNE/CEB 01/2014.

A adoção do CNCT para classificação dos cursos técnicos permitiu que houvesse uma organicidade na oferta de cursos técnicos em todo Brasil, o que antes não era possível diante da multiplicidade de cursos e nomenclaturas existentes. Ainda foi elaborada uma tabela de convergência que objetiva propiciar um referencial que oriente as escolas quanto à adequação do nome de curso técnico para uma das denominações do Catálogo (CNCT, 2012).

No segundo mandato do governo Lula (2007-2010), duas metas foram colocadas visando estabelecer os rumos do ensino médio e da educação profissional no país. A primeira diz respeito à continuidade da reestruturação do ensino médio. E a segunda vincula-se à ampliação do ensino técnico e tecnológico nesse mesmo período (ANTONIAZZI , LEAL NETO, 2010, p. 9). Tais metas foram materializadas em forma de ação por meio do Programa Brasil Profissionalizado, no âmbito do Governo Federal.

O Programa visa à criação ao fortalecimento das redes de educação profissional e tecnológica e foi instituído através do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, com a finalidade de "[...] estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais" (BRASIL, 2007). Os objetivos do programa são:

> I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira; II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos; III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais; IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância; V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional; VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos; VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio(BRASIL, 2007).

Consta no Decreto o apoio técnico e financeiro da União para execução do projeto pelos Estados ou Municípios que tenham suas propostas aprovadas. Com relação à execução do Programa no país, Moura (2012, p. 65) afirma que as dificuldades são grandes nas redes estaduais, pois a ideia base é a de que o governo federal financie a infraestrutura física,

principalmente a construção e a adequação de prédios, os equipamentos dos laboratórios e acervo bibliográfico, e os estados têm responsabilidades com algumas contrapartidas, inclusive com a garantia de formação do quadro de professores. Entretanto, conforme o autor,

> [...] em virtude de questões político-ideológico-partidárias e de distorções decorrentes do nosso pacto federativo mal resolvido, a maioria dos estados, apesar de terem apresentado projeto e recebido recursos significativos para executar o Programa Brasil Profissionalizado, não tem, nem está constituindo quadro de professores efetivos, especialmente no que se refere às disciplinas específicas da formação profissional (MOURA, 2012, p.65).

Há ainda estados que estão produzindo tentativas de caráter paliativo para resolver a questão, como por exemplo, a contratação de estagiários e professores temporários, a criação de fundações para admitir professores com contrato de trabalho diferenciado, a realização de parcerias público-privado, principalmente com o sistema S, enquanto em outros estados, simplesmente não há professores da educação profissional (p.65).

Apesar das dificuldades na implementação, o Programa Brasil Profissionalizado é uma iniciativa de extrema importância, principalmente por fortalecer as redes estaduais e por priorizar a oferta de cursos de educação profissional integrada. Com certeza, significou um importante passo na construção de uma proposta de educação integral para classe trabalhadora.

Ressalta-se, que durante o governo Lula, houve grandes avanços na política de educação profissional, determinados por mudanças na letra da lei e na realidade concreta, através da expansão das redes estaduais, propiciada pelo Programa Brasil Profissionalizado e da política de expansão das redes Federais. Duas iniciativas, que têm como foco principal a expansão da Educação Profissional Integrada, ou seja, de uma proposta de educação que visa a promover a articulação entre trabalho, educação e cultura.

Nos primeiros meses do Governo Dilma, em 2011, uma proposta de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional – DCNEP de 1998, feita através do Parecer do relator da Câmara de Educação Básica, Aparecido José Cordão (BRASIL, 2011) reitera os princípios defendidos para a educação profissional em 1990 e ignora a particularidade da introdução da alternativa formação integrada ao lado das formas concomitante e subsequente de articulação entre ensino médio e educação profissional (CIAVATTA e RAMOS, 2012). A ênfase no currículo foi recolocada, mas não sem disputa, como analisa as autoras:

> No Brasil, a história da política da educação dos trabalhadores e sua regulamentação curricular expressam as marcas do Estado que afiançou a consolidação de um capitalismo dependente, comprometido com os interesses burgueses. As regulamentações na educação sempre cumpriram a finalidade de obtenção do consentimento dos governados, seja diretamente pela coerção, seja

> desta revestida de hegemonia. Neste último caso, a relação entre sociedade civil e Estado amplia-se, especialmente pela participação organizada da primeira para disputar o sentido das políticas públicas (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.33).

As autoras ressaltam que assim que a versão preliminar deste Parecer foi publicada em 2010, o MEC/SETEC convocou uma reunião com os movimentos sociais e entidades científicas, em que elaboraram um documento que subsidiou a carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, expondo divergências com o Parecer. Na versão final, entretanto, o relator do Parecer, Conselheiro Cordão mantém as ideias centrais de sua proposta, que culminou na Resolução CNE/CEB 06/2012, a qual "Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio".

Com relação às ações do poder executivo, no primeiro mandato da Presidenta Dilma percebeu-se certa mudança de direcionamento na política de educação profissional em relação ao Governo Lula. A instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec (Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011), pode ser apontado como o princípio da mudança. O Pronatec foi criado com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. O Programa abarca todas as demais ações de educação profissional, inclusive o Programa Brasil Profissionalizado.

São 3 os tipos de cursos oferecidos pelo Pronatec: (1) Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional, para trabalhadores, estudantes de ensino médio e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses; (2) Técnico (subsequente) para quem concluiu o ensino médio, com duração mínima de um ano e (3) Técnico (concomitante) para quem está matriculado no ensino médio, com duração mínima de um ano. Inicialmente, a multiplicidade de ações previstas deixou dúvidas sobre a dimensão que seria dada a cada uma. A preocupação com o futuro do Programa Brasil Profissionalizado no bojo do PRONATEC ficou explícito nas palavras de Lima (2011):

> O PRONATEC, uma das maiores iniciativas do gênero no mundo e um dos carros-chefe do governo Dilma. É, sem dúvida, um programa ambicioso e, nas suas virtudes, **traz algumas armadilhas**. Primeiro, a expansão da oferta deve continuar privilegiando as redes públicas. Se isto está garantido para as redes federais, o mesmo não ocorre com as redes estaduais, pois até o momento não se conhece detalhes da 2ª versão do Programa Brasil Profissionalizado (que financiou cerca de R$ 900 milhões em obras, equipamentos e acervo bibliográfico, ainda sem avaliação qualitativa). (LIMA, 2011, p. 18).

As armadilhas citadas pelo autor diz respeito exatamente a pouca clareza sobre os rumos do Programa Brasil Profissionalizado, agora no âmbito do PRONATEC, o que denominou de segunda versão do Programa. Portanto, o que estava em jogo nesta nova configuração era o futuro das redes estaduais de educação profissional e a esperança de promover a educação profissional integrada a um conjunto maior da população. Lima (2011) também chamou atenção para o anúncio da expansão da rede federal e a falta de perspectivas em relação às estaduais:

> A recém anunciada expansão da rede federal pela Presidenta Dilma, embora importante e audaciosa, na maioria dos casos não considerou os investimentos do Brasil Profissionalizado nos estado nem os investimentos estaduais (no caso da Bahia foram cerca de 4 vezes maiores), como se a rede federal pairasse no território, acima dele e dos demais ofertantes de educação profissional (LIMA, 2011, p.18)

O autor adverte também sobre os recursos destinados à rede privada de educação profissional, inclusive do Sistema S. Embora reconheça seu importante papel na expansão, afirma que, além da gratuidade, o Sistema careceria promover uma maior participação de entes governamentais e trabalhadores na gestão, no intuito de garantir a não sobreposição e a complementaridade das ações, muitas vezes replicadas das redes federais e estaduais. Lima (2011) também se posiciona, de forma contundente, e contrária à proposição de investir recursos públicos nas demais instituições privadas, em especial nas instituições de ensino superior para a oferta de educação profissional. Nesse sentido, afirma:

> Deve ser descartado o financiamento das demais instituições privadas, uma espécie de PROUNI da educação profissional. As redes privadas, com raras exceções são dispersas, não tem escala e são de qualidade duvidosa. O MEC teria condições de fiscaliza-las? Em algumas divulgações falou-se em "autorizar instituições de nível superior reconhecida a ofertar cursos técnicos nas suas áreas de atuação". Sem dúvida muitas destas instituições possuem laboratórios e professores, mas é um pressuposto perigoso achar que "quem sabe fazer ensino superior, sabe fazer ensino técnico". Além disto, a maioria das instituições superiores privadas está nos grandes centros, onde existe oferta consolidada. Em todo caso, as redes federais e estaduais tem muito mais expertise, escala e capilaridade, e mais: o custo percapita por aluno é muito menor. (LIMA, 2011. p. 17-18)

Apesar das advertências, a proposta de expansão por meio da rede privada de ensino, inclusive por instituições de ensino superior de fato se concretizou. De acordo com informações do Blog da Presidência, no início de 2014, o Pronatec registrava a marca de aproximadamente 6 milhões de matrículas, sendo 71, 3% de Cursos FIC e 28,7 de cursos Técnicos.

Os números mostram que a oferta de educação profissional, por meio do Pronatec se concentra majoritariamente na iniciativa privada, pois somam os 71% do SENAI e SENAC e

mais uma fatia dos outros 12% que se refere a oferta das redes estaduais e municipais e também instituições privadas (Sistema S). Para Frigotto (2014), o Pronatec reeditou "propostas do passado e virou caça-níquel para faculdades privadas que não têm nenhuma tradição em cursos técnicos, mas que percebem uma forma de ganhar dinheiro". A principal crítica direcionada ao Programa é com relação aos cursos FIC, por consistir em uma proposta de formação fragmentada, que se assemelha com a formação oferecida pelo PLANFOR, do Governo FHC.

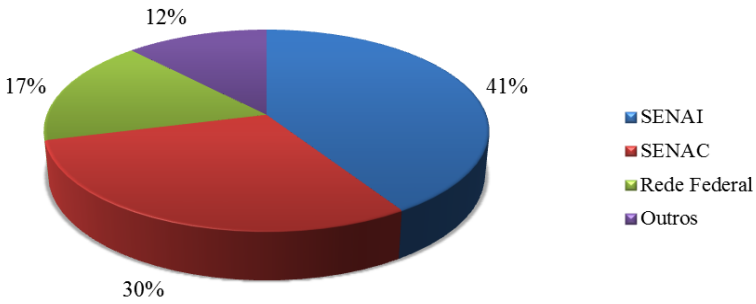


Gráfico 1: Matrículas do Pronatec por redes ofertantes
FONTE: Blog do Planalto. Elaboração própria

Apesar da expansão desses cursos de curta duração, faz-se necessário ressaltar que a oferta dos cursos técnicos, nas formas articuladas e subsequente, continuou em crescimento durante o Governo Dilma.

Em meio às disputas políticas e ideológicas no campo da formação para o trabalho, o desafio da integração segue em frente, especialmente por está garantido na legislação, a exemplo do que está contido nas Metas 10 e 11 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 que coloca:

> Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional; [...] Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público (PNE 2014-2024).

O estabelecimento de tais metas, de certa forma, garante a continuidade da política de integração da educação profissional técnica à educação básica. Entretanto, a efetivação dessa proposta extrapola as questões didáticas e curriculares, embora estas sejam importantes. Antes de tudo, representa uma disputa político-ideológica travada no bojo da luta de classes, que no seu curso revela diferentes interesses daqueles que detém a hegemonia política no país.

Nesse sentido, o tamanho da responsabilidade das redes estaduais de educação profissional, que atualmente se expandem no Brasil, é enorme. Segundo Manfredi (2002), o debate sobre a Educação Profissional é fecundo no Brasil, principalmente através da abordagem que investiga as relações entre trabalho e educação, numa perspectiva histórico-crítica, ancorada na literatura marxista. A Rede Pública Estadual de Educação Profissional da Bahia vem se destacando no cenário nacional, pela dimensão alcançada nos últimos oito anos e pelas concepções defendidas. No próximo item busca-se descrever como essa Rede vem construindo e implantando a proposta de educação profissional integrada, no Estado da Bahia.

4 A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA: SUBSÍDIOS PARA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO

Segundo Moura (2012), para que a integração entre a educação profissional e o ensino médio possa alcançar as salas de aula das escolas públicas brasileiras, na expectativa da universalização do acesso e da conclusão da educação básica com qualidade socialmente referenciada, é de fundamental importância que as ações desencadeadas sejam orientadas por um regime de coordenação e mútua cooperação entre as esferas públicas em vários níveis.

> É esse regime de colaboração mútua, previsto constitucionalmente, que deverá contribuir para que as redes públicas de ensino possam encontrar soluções adequadas para as questões centrais, como financiamento, constituição de quadros específicos de professores efetivos, formação inicial e continuada de docentes, técnico-administrativos e equipes dirigentes, infraestrutura física necessária a cada tipo de instituição, entre outras igualmente relevantes. Esses aspectos são essenciais e constituintes de uma política pública destinada à integração entre a educação profissional e o ensino médio (MOURA, 2012, p. 69).

Nesse sentido, o contexto político do Estado da Bahia, a partir de 2007, com a gestão do Governador Jaques Wagner, do Partido dos Trabalhadores – PT, favoreceu o cumprimento do regime de colaboração mútua, previsto na Constituição e reafirmado pela LDBEN/1996.

Entre 1991 e 2006, a Bahia foi governada pelo Partido da Frente Liberal – PFL, hoje Democratas. Na década de 1990, havia uma completa consonância das políticas educacionais implantadas na Bahia com as diretrizes nacionais, visto que os Governadores Antônio Carlos Magalhães (ACM), Paulo Souto e César Borges eram aliados do Governo FHC. Neste período as escolas profissionalizantes da rede estadual foram completamente esquecidas. As iniciativas estaduais de educação profissional eram feitas a partir de parcerias público-privadas. O debate

travado em âmbito nacional em torno da educação da classe trabalhadora numa perspectiva integral não repercutia em solo baiano, pelo menos no âmbito das ações do Estado.

Mesmo após aprovação do Decreto 5.154 em 2004, que possibilitou a volta da integração entre educação profissional e educação básica, não houve mudanças. Até o final do ano de 2006, não existiu uma política estadual para a oferta de cursos de Educação Profissional Integrada. Porém há informações de que algumas escolas agrotécnicas voltaram a ofertar os cursos, principalmente por uma decisão política dos atores da ponta do processo (gestores e professores), como apontou Heron Souza (2009) em sua dissertação de mestrado, desenvolvida no âmbito do GEPET que integra o PPGEduC.

Através de entrevistas realizadas com os professores da antiga Escola Agrotécnica de Amargosa/Bahia – EAA e da também antiga Escola de Agricultura de Irecê/ Bahia – ESAGRI, o autor demonstrou, que apesar das dificuldades institucionais de estrutura física e humana, o compromisso dos professores, gestores e técnicos com a formação integral dos trabalhadores rurais motivou a abertura, de forma ainda tímida, de vagas para a EPI no Estado (SOUZA, 2009). Além disso, a oferta de cursos concomitantes e subsequentes na rede estadual também era bastante restrita.

O compromisso de reestruturação da oferta de educação profissional fez parte da plataforma eleitoral do governador eleito e durante o primeiro ano de sua gestão diversas ações foram realizadas no sentido de preparar a expansão da educação profissional na Bahia, que somente pôde ser observada a partir de 2008. A participação de movimentos sociais e dos representantes das escolas foi uma característica marcante na formulação da política. Através do Decreto Lei nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007, o Governo da Bahia criou a Superintendência de Educação Profissional no âmbito da Secretaria de Educação, como expõe o Artigo 58, Inciso II deste Decreto:

> II - fica criada a Superintendência de Educação Profissional, com a finalidade de planejar, coordenar, promover, executar, acompanhar, supervisionar e avaliar, no âmbito do Estado, as políticas, programas, projetos e ações de educação profissional, incluindo orientação e certificação profissional.

Ainda por meio deste mesmo decreto ficou extinta a Coordenação de Projetos Especiais da Secretaria de Educação, na qual estavam alocadas algumas ações de Educação Profissional e também excluída da finalidade da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica as ações de Educação Profissional. A Lei passou a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2008.

A criação da Suprof foi fundamental para desenvolver e consolidar a política de educação profissional no Estado, pois foi a partir do trabalho realizado a por esta Superintendência que foram consolidadas as ações da expansão e consolidação da oferta de Educação Profissional no Estado. Ações como a constituição das bases legais e princípios norteadores; investimento em pesquisas para identificar a demanda dos territórios de identidade; o planejamento embasado em uma nova concepção de educação profissional, a concepção e constituição das novas instituições de EP; o investimento em infraestrutura, a formação de professores, etc. desenvolvidas por meio de convênios com o Governo Federal, com universidades públicas e demais órgãos e secretarias do Governo do Estado, impulsionaram a oferta de educação profissional técnica de nível médio na Rede Pública Estadual de Ensino.

Merece destaque o conjunto de publicações (anuários estatísticos; boletins informativos; cartazes) encomendado pela Suprof e lançado pelo Governo do Estado da Bahia, inclusive o documento compilado com a transcrição dos textos normativos que norteiam a Educação Profissional. Publicações essas, disponibilizadas também em versão online de acesso livre no "Blog da Educação Profissional da Bahia" que é uma importante ferramenta de comunicação, bastante utilizadas entre os jovens, que oferecem informações, disponibiliza conteúdos relacionados a EP e divulga os acontecimentos da Rede.

Baseada nas publicações supracitadas e em algumas pesquisas (dissertações e artigos) já publicadas sobre o tema, a proposta desse item é apresentar os aspectos estruturantes da política de educação profissional empreendida na gestão do Governador Wagner (2007-2014) que subsidiam a proposta de integração. Assim, da Rede Pública de Educação Profissional da Bahia serão apresentados os seguintes aspectos: a) estrutura e organização político-administrativa; b) princípios teóricos e pedagógicos e c) a expansão em números.

4.1 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA

A necessidade da expansão da oferta de educação profissional foi apontada no Plano Plurianual Participativo - PPA Participativo 2006-2009, no qual o Governo da Bahia apresentou à sociedade suas diretrizes. Dentro daquele PPA se encontrava educação profissional, associada ao compromisso do governo com a inclusão, justiça social e consolidação da democracia cidadã. Foi com base nessas diretrizes que o Governo lançou em 2008 o Plano Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional. Tendo como principais objetivos: Construir a rede estadual de EP do ponto de vista físico (escolas, equipamentos) e pedagógico (concepção,

atualização curricular e formação de professores). E principalmente assumir a Educação Profissional como política pública de Estado" nos seguintes termos:

> a) Vinculada ao Desenvolvimento Sócio-Econômico-Ambiental; b) Desenvolvida nos Territórios de Identidade; c) Para atender aos alunos e egressos da Escola Publica, elevando a sua escolaridade; d) Contribuindo para a inserção cidadã no Mundo do Trabalho; e) Formando Cidadãos, Trabalhadores, Sujeitos de Direitos em sua Diversidade; f) Fundamentada na Pedagogia do Trabalho (BAHIA, 2008).

O lançamento do Plano Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional aconteceu em de 2008, depois de terem sido implementadas diversas ações no campo da EP na Bahia, inclusive depois da inauguração de instituições voltadas para esse fim. Entretanto, o Plano foi importante para demarcar as bases da construção da Rede Pública Estadual de Educação Profissional da Bahia. Assim, merece destaque o compromisso do Governo de assumir a Educação Profissional como política pública de Estado.

É importante reafirmar que a política de estruturação da Rede de EP começou a ser construída no início do Governo Wagner em 2007, mas ganhou novos contornos com a instituição do Programa Brasil Profissionalizado, em dezembro daquele ano. Para aderir ao programa, o governo do Estado teve que fazer uma série de adequações na política em desenvolvimento, inclusive com a criação da Superintendência e o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação Profissional, parte dos acordos para adesão ao Programa. Em função dessa preparação anterior, a partir de março de 2008, algumas instituições de educação profissional foram entregues à população. Consta no Blog da EP da Bahia o seguinte esclarecimento sobre estes acontecimentos:

> Com a criação da Superintendência de Educação Profissional (Suprof), o Estado aproveitou estruturas ociosas existentes na rede estadual de ensino e recursos federais (Programa Brasil Profissionalizado) foram priorizados para adequação e modernização das unidades escolares, o que inclui reforma e ampliação, equipagem de laboratórios e montagem do acervo bibliográfico.(BAHIA , 2011)

Outro importante marco na estruturação da política foi o Decreto Nº 11.355 de 4 de dezembro de 2008, que legitimou a instituição dos Centros Estaduais de Educação Profissional – CEEP e dos Centros Territoriais de Educação Profissional – CETEP no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Consta do artigo 1º do decreto:

> Ficam instituídos os Centros Estaduais e os Centros Territoriais de Educação Profissional, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino, em decorrência da política pública de ampliação da oferta e reestruturação da Educação Profissional no Estado da Bahia, visando o desenvolvimento social,

> econômico e ambiental, a interação da educação profissional com o mundo do trabalho e o incentivo à inovação e desenvolvimento científico- tecnológico (BAHIA, 2007).

A diferenciação de unidades em CETEP e CEEP não é apenas de terminologia. Segundo o Decreto, os CEEPs atenderão às demandas consideradas estratégicas para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental do Estado e se caracterizam pela oferta de Educação Profissional em todas as suas modalidades. Nos CEEPs, os cursos são oriundos de um ou dois Eixos Tecnológicos. Ou seja, essas unidades se caracterizam pela especialidade em eixos específicos, a exemplo do CEEP em Gestão e Tecnologia da Informação implantado no munícipio de Ilhéus; do CEEP em Biotecnologia e Saúde, de Itabuna, do CEEP em Serviços e Processos Industriais Irmã Dulce, de Simões Filho e outros espalhados pela Bahia.

Os CETEPs, por sua vez, devem "[...]atender às demandas consideradas relevantes nos Territórios de Identidade do Estado da Bahia" (Bahia, 2008) e se caracterizam pela oferta de Educação Profissional, no âmbito de cada Território. Nos Centros Territoriais, a oferta dos cursos pode originar de uma variedade maior de Eixos Tecnológicos. Em geral, essas instituições são batizadas pelo nome do território ao qual pertence, como o CETEP da Região Metropolitana de Salvador, localizado em Camaçari, o CETEP do Sertão Produtivo, em Caetité, e o CETEP do Recôncavo Baiano, em Santo Antônio de Jesus.

Estas instituições são consideradas "Unidades Escolares de Porte Especial em decorrência de suas características específicas", competindo à Suprof "planejar, coordenar, promover, acompanhar, supervisionar e avaliar os programas, ações e projetos desenvolvidos nestas unidades escolares, incluindo orientação e certificação profissional" (BAHIA, 2007).

Consta, ainda, do Decreto 11.355/2008 uma diretriz importante para o processo de gestão democrática dessas unidades: a instituição do Conselho Escolar, como órgão colegiado de caráter deliberativo " [...] com o objetivo de ampliar e garantir a participação da comunidade, visando à qualidade dos cursos ofertados e o fortalecimento do projeto político-pedagógico desenvolvido". Os Conselhos devem ser compostos por segmentos da comunidade escolar (gestores, professores, coordenadores, estudantes, funcionários técnico-administrativos, pais ou responsáveis) e da comunidade local e entidades representativas (dos trabalhadores, empresários e/ou integrantes da sociedade civil organizada com atuação no campo da educação profissional ofertada e dos municípios e órgãos públicos estaduais).

Segundo Rosany Silva, autora da dissertação "Conselho Escolar nos Centros de Educação Profissional da Bahia: representatividade e desafios de atuação", os Centros de

Educação Profissional, baseados em suas realidades, buscaram estratégias para preenchimento das 27 vagas do conselho escolar, mas sua concretização em termos de objetivos não funcionou a contento. Por isso, a Secretaria de Educação da Bahia, por meio da Suprof e em convênio com DIEESE (Convênio nº 524/2008) ofereceu o curso "Desenvolvimento de Metodologia de Implementação, Assessoria e Formação de Conselheiros de Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional", com a finalidade de ajudar os Centros na constituição dessa ferramenta de participação. Todavia, a autora afirmou:

> No tocante ao exercício da gestão democrática nos Centros de Educação Profissional da Bahia é possível observar que isto ainda não se concretizou plenamente em virtude da ampliação de representatividade nos conselhos escolares e da dificuldade destes em se reunirem. A inserção de representantes do poder público e do mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que cria a possibilidade de uma atuação mais contextualizada com a realidade e de uma maior aproximação entre a demanda social e a oferta de educação profissional, cria limitações em sua constituição e funcionamento (SILVA, 2013, p. 79-80).

Mas, autora reconhece os desafios do processo e ressalta a importância e necessidade da constituição dos Conselhos. A estrutura de gestão interna dos CETEPs e CEEPs foi alvo de regulamentação pela Portaria SEC/BA nº 8.676/09, de 16 de abril de 2009, que determinou que se formasse de: um Diretor; um Vice-Diretor Administrativo-Financeiro; um Vice-Diretor Técnico Pedagógico e um Vice-Diretor de Articulação com o Mundo do Trabalho com atribuições específicas para cada um. Conforme Silva (2013):

> A criação de uma estrutura administrativa diferenciada nestas unidades de ensino, a partir da atuação dos(as) vices diretores(as) com funções específicas, demonstrou a preocupação em melhorar as condições de trabalho da equipe gestora e possibilitar a comunicação com as empresas, instituições, órgãos e entidades parceiras na atuação dos alunos da educação profissional durante a realização do Estágio Curricular, etapa obrigatória para a conclusão dos cursos técnicos. (SILVA, 2013, p.81)

Essa nova configuração dos Centros e a instituição dos Conselhos Escolares foram importantes principalmente para afinar os processos de democratização no interior dos Centros, aspecto fundamental numa formação que se deseja libertadora e emancipadora, como defendeu Paulo Freire e, portanto, indispensável na construção de uma proposta de educação profissional integral da classe trabalhadora.

Além dos CETEPs e CEEPs, a Rede Estadual de EP é também composta por unidades escolares de ensino médio que ofertam cursos de educação profissional e por escolas

conveniadas[15]. Conforme informações divulgadas pela Suprof, em 2013 havia: 32 Centros Territoriais; 34 Centros Estaduais; 89 unidades compartilhadas e 2 escolas conveniadas. As formas de articulação ofertadas pela Rede de Educação Profissional estão expostas no Quadro 3, a seguir.

Curso	Nível	Duração
Educação Profissional Integrada	Técnico	4 anos
Educação Profissional Técnica de Nível Médio Concomitante	Técnico	Variável (conforme o curso
Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente (Prosub);	Técnico	2 anos
PROEJA Médio	Técnico	2 anos e meio
PROEJA Fundamental, em Regime de alternância	Técnico	---
PROJOVEM	Básico	6 meses
PRONATEC – FIT	Básico	4 meses (em média)
PRONATEC – TEC	Técnico	1 ano

--- informação não encontrada

Quadro 3: Formas de Articulação da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia
FONTE: Suprof. Elaboração própria.

A Superintendência afirma que a oferta dos cursos ocorreu de acordo com as necessidades por qualificação e formação profissional nos Territórios de Identidade, apontadas por diferentes atores sociais e no PPA Participativo. Os Anuários da Educação Profissional da Bahia 2010 e 2012 contribuíram para vincular a oferta de EP às demandas dos Territórios de Identidade e dos arranjos produtivos locais, visto que trazem indicadores do "mundo do trabalho". O preenchimento das vagas para os cursos técnicos subsequentes é feito por meio de sorteio eletrônico. Mas, os demais cursos atendem à forma clássica de preenchimento de vagas ofertadas pelada rede estadual de ensino, ou seja, reserva de vagas para os alunos da rede e ordem de chegada para a matrícula de alunos novos, conforme calendário divulgado em Portaria anual de matrícula da Secretaria Estadual de Educação.

> Assim, os jovens e trabalhadores fazem cursos que atendem às demandas do desenvolvimento socioeconômico e ambiental das cadeias produtivas e arranjos socioprodutivos locais, tendo muito mais chances de inserção no mundo do trabalho nos seus locais de origem (BAHIA, 2009).

[15] De acordo com informações de funcionários da SEC, as escolas conveniadas de educação profissional funcionaram até dezembro de 2014. Depois desta data, as escolas passaram a funcionar como as demais, com a responsabilidade exclusiva do Estado.

Para desenvolver a política de educação profissional na Bahia a Suprof conta com uma estrutura interna formada por 4 diretorias, cujas competências estão listadas no Quadro 4

Diretorias	**Competências**
Diretoria de Gestão e Planejamento da Educação Profissional – DIRGEP	Executar toda parte orçamentária e financeira da Suprof e analisar os planos de ação dos Centros e Unidades de Educação Profissional
Diretoria de Institucionalização da Educação Profissional – DIREPI	Planejamento da oferta de cursos; monitoramento da matrícula e lançamento de informações nos diversos bancos de dados educacionais; Monitora a implantação e funcionamento dos conselhos nos Centros de Educação Profissional; operacionaliza o estágio curricular
Diretoria de Desenvolvimento da Educação Profissional – DIRDEP.	Organização curricular dos cursos; implementação dos Projetos Político Pedagógico dos Centros; acompanhamento das práticas pedagógicas; formação continuada dos professores; estabelecimento diretrizes e ações de orientação, estágio curricular e da dimensão pedagógica do estágio curricular;
Diretoria de Estudos e Pesquisas da Educação Profissional – DIRPEP.	Elaboração de estudos da demanda do mundo do trabalho; elaboração de estudos e propostas de ofertas dos cursos coerentes com a demanda; colaboração na criação de instrumentos de disseminação da produção científico-acadêmica da Suprof.

Quadro 4: Competências das diretorias da Superintendência de Educação Profissional da Bahia
FONTE: Suprof. Elaboração própria

Em face da dimensão do Estado da Bahia e do compromisso com a interiorização da oferta de educação profissional, assinala-se como um aspecto positivo tal organização, visto que as transformações implantadas demandam uma adequada estrutura de gestão. Todavia, faz-se necessário a realização de outras pesquisas que busquem analisar a dimensão e a eficácia de tal estrutura, principalmente com relação a articulação com as unidades ofertantes da Educação Profissional.

4.2 PRINCÍPIOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS

Os princípios teóricos e pedagógicos estruturantes da atual política de educação profissional em desenvolvimento da Bahia são três: 1) Formação Integral; 2) Trabalho como Principio educativo e 3) Intervenção social como princípio pedagógico. A partir de tais princípios percebe-se, claramente, pelo menos do ponto de vista da intencionalidade, a preocupação em atender às reivindicações históricas da classe trabalhadora.

No Blog da Educação Profissional da Bahia, consta a seguinte descrição sobre o princípio da formação integral:

> Formação Integral – A educação profissional é parte estratégica do desenvolvimento da Bahia, estando vinculada às demandas do território socioeconômico e ambiental nos Territórios de Identidade, cadeias produtivas e arranjos socioprodutivos locais. Expressa dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. Objetiva a formação integral, envolvendo a formação profissional de jovens e trabalhadores. Além disso, a Educação Profissional está **articulada às diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia.** Está voltada, também, ao permanente desenvolvimento da capacidade dos estudantes de **adaptar-se, com criatividade e inovação, às condições das ocupações e às exigências posteriores de aperfeiçoamento e de especialização profissional**. (BAHIA, 2013, grifo nosso)

Percebe-se, neste texto, a presença de elementos clássicos do conceito de educação. Entretanto, observar-se também elementos de uma tendência da "Pedagogia das Competências" propagada da década de 1990. A ideia de uma educação integral voltada " [...] ao permanente desenvolvimento da capacidade dos estudantes de adaptar-se com criatividade e inovação às condições das ocupações[...]" remete às noções de flexibilidade e formação por competências, as quais se separam da noção de formação integral, pois, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a formação integral é

> [...] a chave para o trabalhador apreender as contradições das relações sociais de produção e produzir sua existência com o seu trabalho. Não por adaptação à realidade dada, mas em confronto com ela e visando à sua transformação, o que supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (FRIGOTTO;RAMOS; CIAVATTA, 2005, p.85).

Ou seja, a capacidade adaptativa é um conceito que não coaduna com a ideia de formação integral. Feita essa observação, ressalta-se que se faz necessário observar como este e outros conceitos se materializam na execução da política em desenvolvimento na Bahia, pois é na realidade prática que os fins serão passíveis de análise. Com relação ao trabalho como princípio educativo consta a seguinte informação:

> O trabalho é um princípio educativo. Isso quer dizer que prepara os jovens e trabalhadores para o mundo do trabalho, e também para atender as demandas socioeconômicas e ambientais do Estado da Bahia, conduzindo à compreensão da ciência, da técnica e da sua implicação para a sociedade**. O estudante torna-se uma pessoa e um cidadão pleno, um sujeito de direitos, capaz de intervir no mundo do trabalho e na sociedade**. (BAHIA, 2013, grifo nosso)

O trabalho como princípio educativo é um conceito que nasce no pensamento de Gramsci, como já foi mencionado anteriormente. Para ele a escola profissional não se poderia se tornar "uma encubadeira de pequenos monstros mesquinhamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma" (GRAMSCI, 1916, *apud* NOSELLA, 2004, p.

50). Nesse sentido, a ideia de formar cidadãos plenos se aproxima dessa proposta, embora seja corrente a afirmação de que a educação como princípio educativo não poderá se materializar no contexto de uma sociedade capitalista (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012).

Com relação ao princípio da intervenção social como princípio pedagógico consta a seguinte esclarecimento:

> Na Educação Profissional da Bahia, a intervenção social é princípio pedagógico. Possibilita que o estudante aprenda os conteúdos e práticas em situações reais e contribui para a sua formação integral, fazendo com que compreenda a dimensão social da futura profissão. Com isso permite que o estudante dê um retorno social, aplicando seus conhecimentos e habilidades nos seus Territórios de Identidade (BAHIA, 2013, grifo nosso).

A proposta de intervenção social como princípio pedagógico advém da ideia de envolver os estudantes em atividades com o objetivo de intervir na realidade social. Projetos de intervenção social são utilizados com frequência em organizações sociais e no ensino superior, a exemplo dos projetos de extensão universitária.

> Trata-se de mobilizar professores e estudantes para prestação de serviços à comunidade imediata e/ou ao território onde a unidade escolar se insere, em um tipo de "estágio social". O aprendizado com ocorre tanto pela execução prática de procedimentos, como da vivência e discussão do contexto e das situações sociais vivenciadas. Além disso, as ações se articulam com orientação profissional e o estágio propriamente dito (LIMA, 2011, p.15).

Trazer essa experiência para a educação profissional é uma proposta inovadora da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia. Na busca de alcançar estes princípios a Suprof tem desenvolvido matrizes curriculares que contempla bases científica e humana, nas quais

> Também articula teoria e prática, ciência tecnologia e sociedade, e os saberes acadêmicos e os construídos na vida e no trabalho. A perspectiva é levar o estudante à compreensão do mundo do trabalho em geral e dos aspectos relacionados com as ocupações específicas, apropriação das ferramentas e práticas básicas das ocupações. Além disso, instrumentaliza os estudantes para a construção permanente no trabalho (BAHIA, 2012).

Outra importante iniciativa na perspectiva de conseguir que os princípios se concretizem na formação dos estudantes é a formação dos professores e gestores das escolas de Educação Profissional. Em convênios firmados com a UFRB e a UNEB, três Cursos de Especialização estão sendo oferecidos: Metodologia de Ensino para Educação Profissional, voltado para os professores do estado que atuam na EP (UNEB) e os de Gestão da Educação Profissional e Trabalho (UNEB), Educação e Desenvolvimento para Gestão em Educação Profissional

(UFRB), destinado aos gestores. Segundo a Suprof 1.500 professores e gestores já foram beneficiados com os cursos.

4.3 A EXPANSÃO EM NÚMEROS

A expansão da rede pública de educação profissional da Bahia entre 2007 e 2014 foi bastante significativa, principalmente pela extensão numérica, trata-se de um crescimento de 1.661% de acordo com as últimas informações da Suprof. As matrículas de cursos de educação profissional alcançavam a marca de 4.016, em 2006 e saltou para 70.754, em 2014, marca que fez a Bahia alcançar, já em 2013, o posto de segunda maior Rede Estadual de Educação Profissional do país, como mostra a Gráfico 2 a seguir :

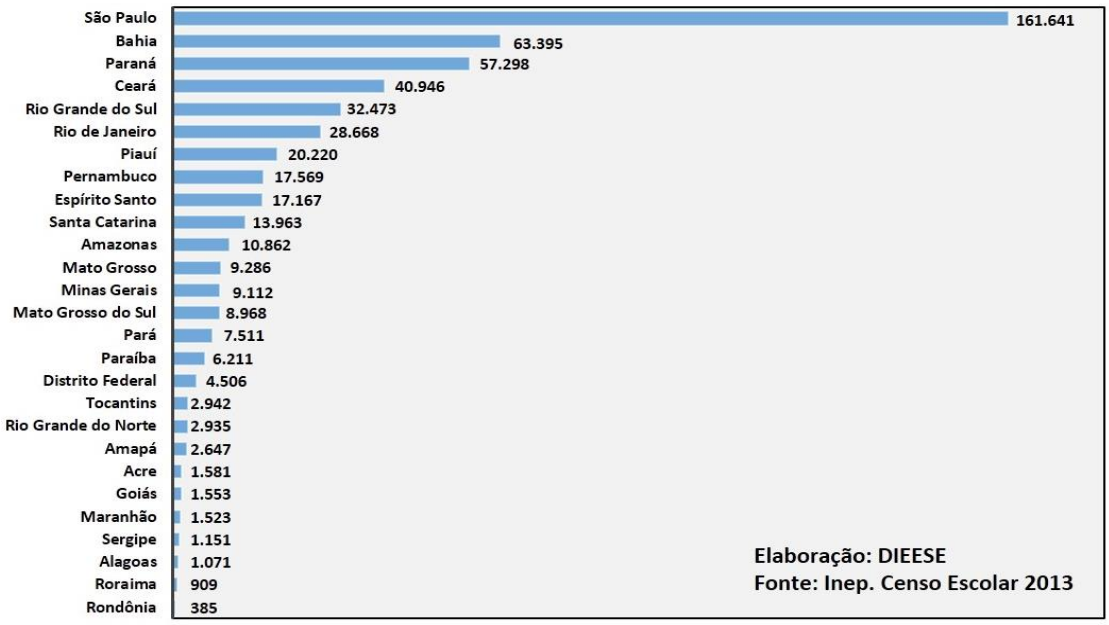


Gráfico 2: Ranking das matrículas em educação profissional no Brasil - 2013
Gráfico cedido pela Suprof

O Gráfico 2 mostra o Estado de São Paulo na liderança com a marca de 161.641 matricula em 2013 e em segundo lugar a Bahia com 63.395. Nota-se também que dentre os 10 primeiros Estados, 4 são da Região Nordeste(Bahia 2º, Ceará 4º, Piauí 7º e Pernambuco 8º), o que assinala o alargamento regional da educação profissional no período. Estes são os resultados da política que começou a ser executada no início do Governo Wagner, que contou com o apoio técnico e financeiro do Programa Brasil Profissionalizado, mas também contou com recursos do próprio estado. Conforme propaganda oficial do Governo da Bahia,

> A Educação Profissional está criando mais oportunidades para a juventude de trabalhadores na Bahia. Como parte de um projeto político que assume a educação como um direito de todos e a escola pública de qualidade como prioridade, o Governo do Estado, por meio da Secretaria de Educação, investe, desde 2007, na implicação e fortalecimento da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia. (BAHIA, 2012)

No caso baiano, um dos aspectos mais relevante dessa expansão diz respeito a capilaridade da oferta, ou seja, o atendimento em todos os Territórios de Identidade do Estado. Trata-se dos resultados da proposta de interiorização da educação profissional, de levar a política ao alcance de todos os municípios baianos. A Figura 1, a seguir, faz uma comparação entre o alcance do atendimento da oferta de educação profissional no Estado entre 2006 e 2014.

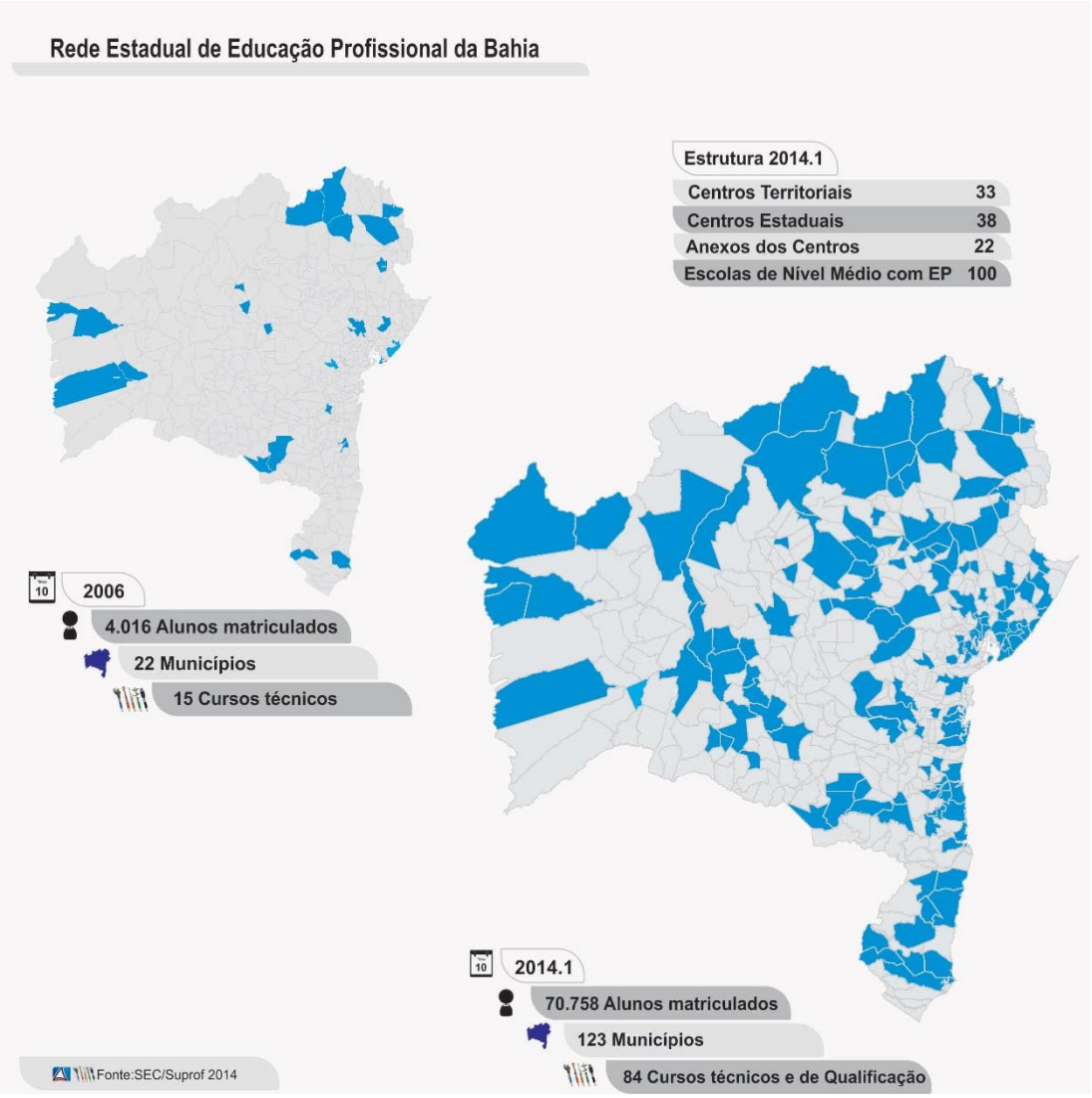


Figura 1: Distribuição espacial da oferta de educação profissional na Bahia: 2006 e 2014
Imagem cedida pela Suprof

A Superintendência garante que o atendimento já alcançou todos os Territórios de Identidade da Bahia desde 2012. As áreas de azul nos mapas representados na Figura 1 representam os municípios onde há oferta estadual de educação profissional. Os municípios alcançados com a política, em 2006, eram apenas 22 e, em 2014, alcançou a marca de 123. Com a instituição dos CETEPs o alcance tornou-se mais potencializado, visto que tais instituições têm a missão de atender toda a população de um determinado território, ou seja, de um conglomerado de municípios.

Com a expansão houve, também uma diversificação dos cursos ofertados. Segundo a Suprof, são 84 opções de cursos técnicos e 7 opções de cursos de qualificação distribuídos entre 12 eixos tecnológicos constantes do CNCT, o único eixo em que não há curso ofertado no Estado é o Militar. O Gráfico 3 mostra a distribuição dos cursos por eixo.

Gráfico 3: Matrículas na Rede Estadual de Educação Profissional por Eixo Tecnológico 2014.1
Fonte: Suprof

O eixo tecnológico com maior quantidade de matrícula em 2014 foi Ambiente e Saúde, com 18.793, seguido do eixo Gestão e Negócios com pouco mais de 17 mil matrículas. A ampliação da oferta por cursos do eixo Ambiente e Saúde pode entendida pela demanda crescente na área de saúde e também porque o desenvolvimento sustentável e ambiental é colocado como uma das finalidades do Plano de Educação Profissional na Bahia. Nesse sentido, percebe-se houve uma preocupação, por parte da Superintendência no sentido da concepção de CEEPs e no apoio a estruturação de cursos que contemplassem essas áreas mais necessitadas.

Nessa expansão da educação profissional, outro aspecto importante diz respeito a distribuição das matrículas por formas de articulação, informação contida no Gráfico 4.

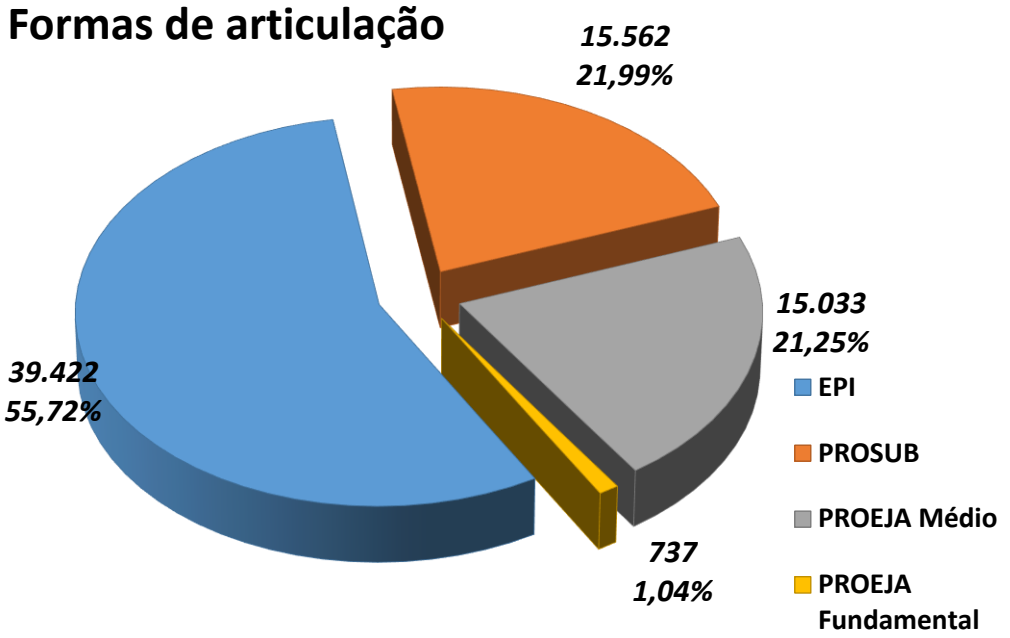


Gráfico 4: Matrículas na Rede Estadual de Educação Profissional por Forma de Articulação 2014.1
FONTE: Suprof

Observa-se que os cursos de EPI respondem pela maior parte das matrículas de educação profissional da Rede Estadual, fato que significa o cumprimento do acordo com o Programa Brasil Profissionalizado, o qual determina atenção prioritária à forma de articulação integrada. Com relação a oferta dos cursos do Pronatec, a superintendência presta o seguinte esclarecimento:

> A Secretaria da Educação do Estado da Bahia é entidade demandante e ofertante das ações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), executado pelos parceiros ofertantes IFBA, IFBAIANO, SENAI, SENAT, SENAC e SENAR, além da própria SEC/SUPROF. Assim, os números apresentados sobre a matrícula do Pronatec, tendo a SEC como demandante e ofertante em 2014 são 7.759 matrículas nos Cursos FIC e 3.595 nos Cursos TEC, totalizando 11.354 matrículas (BAHIA, 2014).

A partir de 2012, a Educação Profissional da Bahia, começa a formar seus técnicos em larga escala, com cerca de 8.500 formandos naquele ano. Destes 1.907 no município de Salvador. Destaca-se que, no período de 2010 à 2013, mais de 30.000 novos técnicos de nível médio foram formados.

Com relação aos investimentos financeiros com a estruturação física e humana da Rede Pública Estadual de Educação Profissional, segundo informações da Suprof já foram investidos R$207,2 milhões, entre os anos de 2008 ao primeiro semestre de 2014. Desses, 55,4 milhões foram destinados às ações de implantação da política, custeio, convênios e investimentos específicos; 76,0 milhões para estruturação, ampliação de acervo e execução das práticas pedagógicas, através de repasse para as unidades escolares; 57,2 milhões destinados às obras de ampliação e reforma de 50 unidades de educação profissional e 16,6 milhões para aquisição de equipamentos para composição de laboratórios e práticas de campo (BAHIA, 2014).

É importante ressaltar que são muitas as dimensões da política em desenvolvimento. A exemplo das novas formas de gestão dos Centros, da constituição dos Conselhos Territoriais de Educação Profissional, da política de interiorização e territorialização da educação profissional e outras. A atenção dada aos quesitos: a) estrutura e organização político-administrativa; b) princípios teóricos e pedagógicos e c) a expansão em números foi no sentido de trazer uma compreensão das bases estruturais e teóricas- pedagógica que subsidiam a expansão da EP na Bahia pela rede estadual.

A proposta do próximo item é identificar e analisar os desafios à concretização da proposta de Educação Profissional na realidade concreta do Centro Territorial de Educação Profissional da Região Metropolitana de Salvador, instituído pelo Decreto Estadual nº 11355 de 04 de abril de 2008.

5 DESAFIOS À CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA: A EXPERIÊNCIA DO CETEP-RMS

A ideia de uma educação integral sugere a superação do ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar (RAMOS, 2012b, p.84). Nesse sentido, tendo em vista o contexto de desigualdade em que está assentada a sociedade brasileira, a proposição de uma Educação Profissional Integrada se coloca como desafios: epistemológico, histórico, político, os quais foram levantados e discutidos ao longo dos quatro itens anteriores do presente estudo.

Para além de uma modalidade de curso ou forma de articulação normatizada pela estrutura educacional no contexto de uma sociedade capitalista, a Educação Profissional Integrada pode ser entendida como um elemento de contradição, como uma proposta que abre

“espaços de esperança” na perspectiva defendida por Harvey (2004), principalmente pela dimensão espacial/territorial assumida pela política em desenvolvimento na Bahia. Este geógrafo britânico defende a importância do “utopismo dialético” no contexto atual, no sentido de trazer alternativas que contraponham à lógica destrutiva inerente ao processo de globalização contemporânea. Sobre este “utopismo dialético” proposto por Harvey, Silva (2006) descreve:

> [...] uma forma de utopismo espaço-temporal, em que o processo de produção destas duas dimensões - espaço e tempo - terão de ser incorporados ao pensamento utópico, para pensarmos o utopismo hoje. **Seu propósito é, no entanto, instigar-nos a esta tarefa, convocando-nos a sermos “arquitetos de nosso próprio destino e de nossa própria sorte”, convertendo a esfera do trabalho, em uma sementeira de capacidades e potencialidades humanas a fim de mudar o mundo e a nós mesmos.** Pensa isto em contraponto ao status degradado e ignóbil de uma “abelha operária” sob o capitalismo, a redução do ser social à “marionetes dos mundos institucionais e imaginativos que habitamos”, baseando-se nas reflexões de Unger (SILVA, 2006,p.72, grifo nosso).

Nessa direção, nesse item serão analisados os desafios da construção/execução da EPI na realidade concreta do Centro Territorial de Educação Profissional da Região Metropolitana de Salvador, no sentido de observar até que ponto a proposta da EPI tem possibilitado a formação de “arquitetos do próprio destino e da própria sorte”. Ou seja, de se constituir enquanto proposta da classe trabalhadora.

Durante quatro meses, de agosto a outubro de 2014 foram realizadas visitas ao CETEP-RMS, que, em geral, ocorreram uma vez por semana, em dias alternados. Nessas visitas foram realizadas observações, coleta de informações (Projeto Político Pedagógico - PPP; Matrizes Curriculares e outros documentos), entrevistas com a equipe gestora e aplicados questionários com docentes e discentes.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

É importante ressaltar que o fato de considerar estudantes, professores, funcionários e como “participantes da pesquisa” não obedece a um aspecto meramente formal, ou do que é “politicamente correto” em pesquisas científicas, mas o que de fato eles representaram na construção deste trabalho. Os próprios instrumentos de coleta de informações (roteiro de entrevista e questionário) foram reformulados a partir da orientação dos mesmos. Destaca-se também a atitude de escuta e acolhimento da pesquisadora em relação às proposições dos participantes.

Foram realizadas duas entrevistas com membros da equipe gestora do CETEP-RMS, como já citado. As duas entrevistadas são licenciadas, uma em Educação Física e outra em Letras Vernáculas e possuem especialização na área de educação. Atuam na rede estadual há mais de 15 anos, tendo assumido funções de coordenação e direção anteriormente. A experiência em educação profissional das duas advém da recente política implementada na Bahia, porém com ingresso em momentos diferentes: a diretora em 2007, logo no início, e a vice em 2012.

Dentre os 20 docentes atuantes no CETEP-RMS em 2014.1, 07 participaram da pesquisa respondendo os questionários, sendo 04 mulheres e 03 homens. Desses 03 são professores efetivos do Estado e 04 contratados pelo regime de Prestação de Serviço Temporário (PST). A idade média dos respondentes variou entre 36 e 50 anos. Quando a área de formação, identificou-se: 02 licenciadas em Pedagogia; 2 em Filosofia, 01 licenciado em Letras, 01 em Biologia e 01 Engenheiro Mecânico. Exceto um, todos afirmaram possuir especialização concluída ou em andamento na área de educação. Desses, 03 estão realizando o Curso de Especialização em Metodologia da Educação Profissional ofertado por uma parceria entre UNEB e SEC/Suprof. Quanto a experiência com EP foi iniciada no CETEP-RMS para 6 dos respondentes.

Entre os estudantes matriculados nos cursos de EPI da instituição foram distribuídos 100 questionários, dos quais 71 foram entregues devidamente respondidos, sendo: 19 do 4º ano do Curso Técnico em Segurança do Trabalho; 24 do 4º ano do Curso Técnico em Controle Ambiental, desses, 60% são do sexo feminino. E ainda 28 estudantes do 2º ano do Curso Técnico em Eletromecânica, sendo 68% do sexo masculino. As idades desses estudantes variam entre 17 e 20 anos. Além disso, registra-se conversas com funcionários da instituição, as quais contribuíram com o conhecimento da dinâmica local.

Como já foi mencionado, nas visitas realizadas ao CETEP-RMS foi possível perceber a estrutura que foi montada pelo Governo do Estado para execução dessa política pública. Entretanto, mesmo com infraestrutura física preparada e organização curricular diferenciada foram identificados muitos entraves para a concretização dos cursos do EPI. Entraves aqui encarados como desafios, já que se trata de uma política recentemente implementada e de um projeto ainda em construção.

Logo nas primeiras visitas de campo foram relatadas pela comunidade escolar algumas dificuldades concernentes ao desenvolvimento dos Cursos de EPI. Algumas problemas

relatados também se encontravam listados no PPP do CETEP-RMS, denominados de “pontos críticos que merecem atenção a fim de buscar soluções para os mesmos” (p.14).

5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO TERRITORIAL DA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR

O Centro Territorial de Educação Profissional da Região Metropolitana de Salvador – CETEP-RMS é uma instituição da rede pública estadual de ensino que se dedica exclusivamente a oferta da educação profissional em suas diversas formas de articulação. O CETEP-RMS está localizado no centro de Camaçari, um dos treze municípios que compõe o Território de Identidade 26 ou Região Metropolitana de Salvador, como se convencionou a denominar este aglomerado de municípios.

A Região Metropolitana de Salvador é composta por 13 munícipios: Camaçari, Candeias, Dias d'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Mata de São João, Pojuca, Salvador, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Simões Filho e Vera Cruz conforme exposto na Figura 2 à diante. Segundo o Censo Demográfico do IBGE, em 2010 a RMS tinha uma população de aproximadamente 4 milhões de habitantes, era a 6ª maior Região Metropolitana do Brasil, além de ser a 109ª mais populosa do mundo. Concentrava, em 2010, 45% do PIB estadual, e o posto de 2ª metrópole mais rica do Norte-Nordeste.

Dos jovens entre 12 e 18 anos, o Censo de 2010 apontava a presença de quase 300 mil e uma taxa de Índice de Homicídios na Adolescência - IHA de 8,76 vidas perdidas para cada grupo de mil jovens. Do grupo de 25 a 29 anos eram 181 mil homens e 200 mil mulheres. Segundo Fernandes (2015, p.4), apesar da violência que vitimam adolescentes e jovens da RMS, principalmente homens e negros, o número desses residentes cresceu, provavelmente alimentado pela emigração. Outras características demográficas da Região Metropolitana de Salvador indicam que, apesar da tendência de envelhecimento, ainda é uma metrópole jovem e com maioria feminina, assim, há uma grande a pressão para inserção no mercado de trabalho, fato que justifica a necessidade de uma política pública estadual de educação profissional.

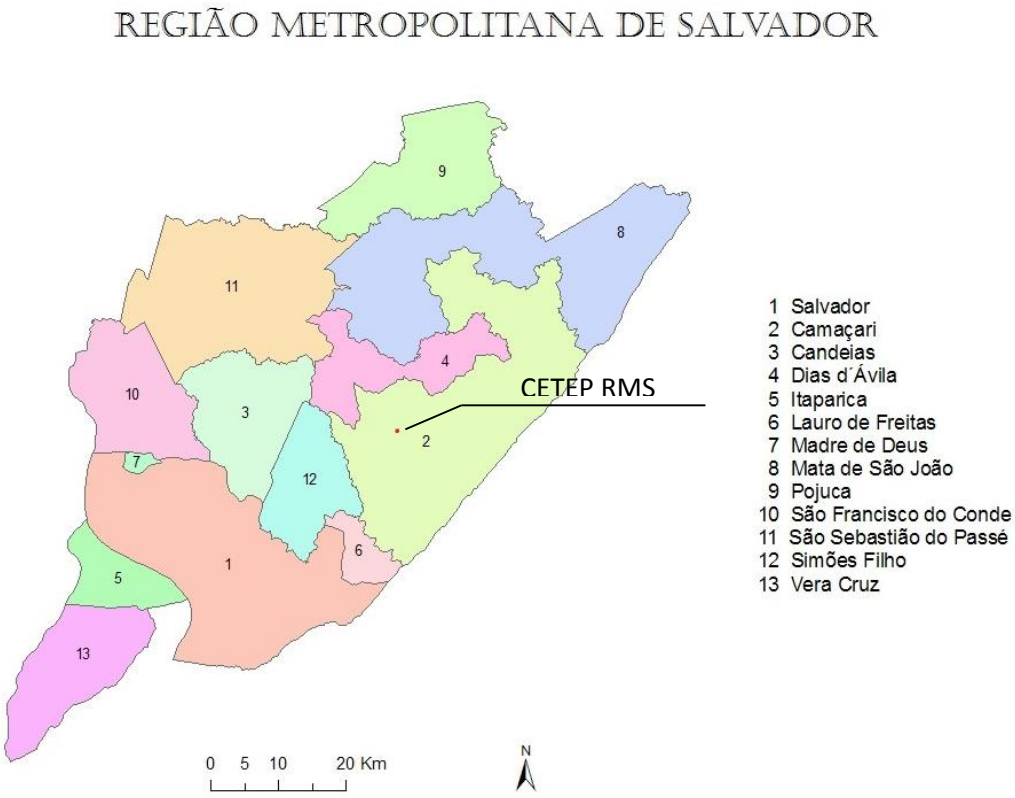


FIGURA 2: Localização do CETEP-RMS no mapa da Região Metropolitana de Salvador
FONTE: IBGE (destaque da localização do CETEP-RMS nosso)

Os Anuários da Educação Profissional da Bahia, volumes I e II, elaborados pelo DIEESE através de convênio com a Suprof, apontam os "Indicadores do Mundo do Trabalho" por território de identidade e colaboram com o levantamento da demanda por formação. Sobre os aspectos da economia e da dinâmica social de Salvador e região Fernandes (2015) acrescenta:

> Capital do Estado, centro financeiro, polo educacional e de saúde, Salvador tem a sua economia e a sua dinâmica fundamentalmente associada ao setor serviço, a exemplo do comércio, transportes, telecomunicações, serviços prestados às empresas, turismo e atividades culturais. Sua dinâmica e amenidades continuam atraindo a maioria da população da RMS, como já foi mencionado. Contudo, a atração das atividades produtivas localizadas no seu entorno, a escassez e o preço do solo urbano e de moradia e o elevado custo de vida para os padrões de renda de Salvador tem levado muitas famílias a se deslocar para outros municípios da RMS, fora da capital. (p.6)

Considerando tais dados poder-se-ia afirmar que a RMS teria demanda para a oferta de grande diversidade de cursos de EP. Ainda segundo a autora, o chamado Litoral Norte da RMS, composto pela costa dos municípios de Lauro de Freitas, Camaçari, Mata de São João, é um

campo de grande dinâmica turística, com empreendimentos hoteleiros e residenciais de alto padrão.

Camaçari é um dos mais ricos municípios nordestinos, abrigando o Polo Petroquímico de Camaçari e um Pólo Automobilístico, instalado em 2000, o que explica, parcialmente, o grande crescimento populacional do município na comparação intercensitária, característica que, seguramente, contribuiu para que, em Camaçari, se instalasse o Centro Territorial de Educação Profissional da RMS. A escolha de Camaçari para instalação do CETEP-RMS foi objeto de questionamento à equipe gestora da instituição. As entrevistadas afirmaram que não participaram do processo de discussão para a instalação do Centro, mas acreditavam que a localização e a estrutura teriam contribuído. O Centro funciona enquanto instituição de educação profissional do Município de Camaçari desde 2000, mas em 2008, devido a política de expansão da educação profissional na Bahia, ganhou o status Centro Territorial.

Em toda região metropolitana de Salvador a demanda por educação profissional era proeminente. A oferta existente estava alocada, em sua maior parte, na iniciativa privada. As vagas existentes, na rede pública, eram pouco significativas diante do tamanho da demanda existente. Ou seja, havia um processo de exclusão, em face das dificuldades de acesso. Nesse sentido, a criação do Centro foi e está sendo de extrema importância para a região. A análise do seu histórico, de sua estrutura e organização corroboram com esta constatação.

Para a equipe gestora o CETEP-RMS vem cumprindo o objetivo de atender às demandas dos territórios na medida em que atende estudantes de diversos municípios da RMS:

> O centro já levou e tenta levar cursos para outras unidades, mas nem sempre encontra receptividade nos convites. Além disso, atende aluno de várias localidades (DIRETORA DO CETEP-RMS). Atendemos aqui estudantes de Dias d'Ávila, Salvador, Pojuca, São Sebastião, Simões Filho. Estudantes da orla Camaçari: Arembepe, Jauá... A maioria é de fora de Camaçari. (VICE-DIRETORA CETEP-RMS).

No momento das visitas, o CETEP-RMS estava em articulação com a Escola Estadual Polivalente de Candeias para oferta de cursos do Pronatec naquele município. Para um dos professores entrevistados, o CETEP-RMS não atende completamente às demandas da RMS tendo em vista a diversidade de áreas profissionais que deveriam ser contempladas.

Nas primeiras abordagens percebeu-se certa "distância" da comunidade escolar com relação à a política de divisão territorial da Bahia e sobre o conceito de desenvolvimento territorial. Depois de realizada uma melhor explicitação desta política, ressaltando a própria constituição

do CETEP-RMS em sua dimensão territorial e sua missão verificou-se uma melhor assimilação. No questionário aplicado com os estudantes foi feita uma pergunta no sentido de aferir a aproximação deles com as questões relacionadas à RMS, o Gráfico 5 mostra o resultado das respostas.

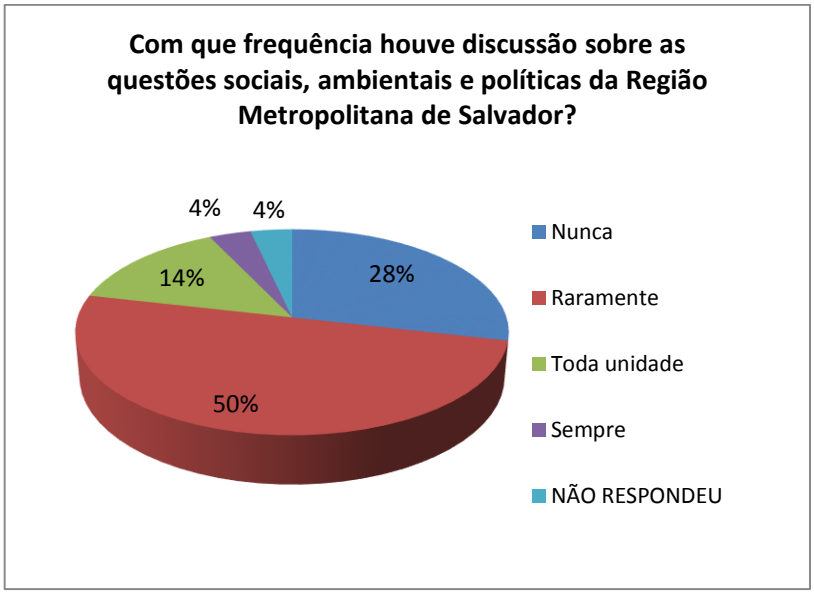


Gráfico 5: Respostas dos estudantes dos Cursos de EPI do CETEP-RMS.
Fonte: Pesquisa de Campo. Elaboração Própria

De acordo com o resultado 78% dos estudantes afirmaram que nunca ou raramente houve discussões sobre a RMS no curso. Este resultando assinala uma questão já apontada em outros trabalhos (SILVA, 2003; SOUZA 2009) que diz respeito à dificuldade de reconhecimento/pertencimento do lugar enquanto território, por parte da população de alguns municípios. A escola se constitui como espaço privilegiado de divulgação e discussão desta política de divisão territorial, ainda recente, na Bahia. Neste processo de reconhecimento-pertencimento, cabe ao CETEP-RMS uma enorme responsabilidade.

5.2.1 Antecedentes históricos do CETEP-RMS

No mesmo prédio onde hoje funciona o CETEP-RMS, em Camaçari, até 2008 funcionava o Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia, unidade de Camaçari-CETEB-CA. Conforme informações do Projeto Político Pedagógico do CETEP-RMS, "A criação do CETEB-CA decorreu do projeto de implantação da indústria automobilística e do Polo Petroquímico existente em Camaçari" (p.9). Através de contrato firmado, em 2000, entre empresas como FORD, MOTOR COMPANY BRASIL, MILLENIUM, BRASKEM e outras e

o Governo do Estado da Bahia, na gestão do segundo mandato do Governador Paulo Souto (1999-2003).

Tratava-se de uma instituição pública estadual, instalada em um prédio público, que funcionava com recursos públicos, mas que era gerida por uma Organização Não governamental (ONG), a Associação Tecnológica e Educacional de Camaçari – ATEC, constituída em 04 de abril de 2000 como sociedade civil de direito privada sem fins lucrativos e qualificada como Organização Social em 25 de julho de 2000, cuja missão era:

> [...] promover a Educação Profissional a pessoas e organizações, focadas no mundo do trabalho, em sintonia com a empregabilidade, a competitividade, o empreendedorismo e as inovações tecnológicas, atendendo às necessidades e expectativas da sociedade e, como Visão, ser referencial de excelência no desenvolvimento de educação tecnológica (BAHIA, 2014b, p.9).

A ATEC relacionava-se com o Governo do Estado através de contratos de gestão que fixavam metas a serem cumpridas e que eram avaliadas e renovadas anualmente. Este modelo foi oriundo das políticas de reordenamento do Estado da década de 1990, também conhecido como Pareceria Público Privada. Consta no PPP do CETEP-RMS uma justificativa deste modelo de gestão:

> O modelo de Gestão por Organizações Sociais, de aplicação recente na esfera pública nacional, permite ao poder público maior flexibilidade na hora de atender às demandas da sociedade. Baseiam-se em conceitos que envolvem autonomia nas decisões, flexibilidade nas ações e transparência na execução das atividades. Tem por objetivo melhorar a eficiência e a qualidade dos serviços prestados ao cidadão; reduzir as formalidades burocráticas para acesso a autonomia administrativa e financeira contribuindo para agilizar e flexibilizar o gerenciamento da instituição; utilizar os recursos de forma mais racional, visando à redução de custos, dentre outras coisas. (BAHIA, 2014b, p. 9-10).

Durante a década de 1990, fase áurea deste modelo de gestão na educação, a educação profissional foi um dos segmentos da educação que mais foi entregue a este tipo de parceria. Entretanto, os resultados dessas parcerias, em larga escala, não foram positivos para a educação profissional no país, pois se constituíram em ações fluidas, dispersas e sem continuidade, como destacado no subitem 3.7 deste trabalho.

No CETEB-CA, funcionários e professores eram contratados pela ATEC e o público alvo era formado por estudantes, maiores de 18 anos, com ensino médio completo ou que tivessem cursando o 3º ano. Os alunos eram selecionados mediante pagamento de taxa de inscrição e aprovação em prova que testava seus conhecimentos nas disciplinas de Física, Química, Matemática, Português e Atualidades. Professores que também foram alunos da

instituição atestam que havia grande concorrência para ocupar as vagas, pois o ensino oferecido era de qualidade reconhecida pela comunidade. Entre os cursos oferecidos estavam Eletroeletrônica, Processos Industriais (ênfase em Química) e Segurança do Trabalho.

Enquanto CETEB-CA a instituição funcionou até os primeiros meses do ano de 2008, quando foi transformado pelo Governo do Estado em Centro Territorial de Educação Profissional da Região Metropolitana de Salvador, fato que significou o fim do contrato com a ATEC. Tal medida pode ser entendida como o cumprimento de um dos objetivos do Plano de Educação Profissional da Bahia, o de tornar a Educação Profissional como política pública de Estado, aspecto que foi ressaltado pela diretora na entrevista:

> Antes aqui funcionava uma instituição privada com apoio financeiro do Estado. O acesso era muito difícil, porque havia uma seleção severa. Muitos não conseguiam entrar. Agora a seleção é mais democrática. Para os cursos de EPI as vagas são preenchidas por ordem de chegada e para os demais cursos é através do sorteio eletrônico. É uma educação totalmente pública e gratuita (Diretora do CETEP-RMS).

Segundo informações não oficiais, obtidas a partir de conversas com funcionários do CETEP-RMS, a decisão sobre o fim da concessão foi motivada por problemas de ordem administrativo-financeira. Nas entrevistas realizadas com membros da equipe gestora, não foi possível obter mais informações, pois os entrevistados alegaram que chegaram à instituição após a sua transformação em CETEP.

Assim, o CETEP-RMS justifica sua existência por estar em busca de novos procedimentos pedagógicos e em busca de "responder às exigências atuais de sua clientela" para continuar atendendo às necessidades dos estudantes. A mudança de diretrizes da política implementada ficou bem clara nesse trecho do PPP:

> Este Projeto Pedagógico que ora construímos, representa uma mudança de paradigma e, como tal, significa uma ruptura dos velhos e o nascimento de novos procedimentos educacionais que seguiremos para o futuro. Buscamos com este trabalho coletivo, superar conflitos, eliminar as relações negativamente competitivas, corporativas e autoritárias, tentando romper a rotina do mando que perdurou por muito tempo na política baiana, minimizando a divisão vertical do trabalho e a burocracia sistêmica existente, buscando a resolução de problemas administrativos e pedagógicos ocorridos nos anos anteriores. (BAHIA, 2014b, p. 13).

Neste documento estão registrados também três princípios filosófico nos quais a formação deverá ser embasada: 1º) O homem é um ser situado. 2º) O homem é um ser que avalia. 3º) O homem é um ser integral. Nesse sentido, o CETEP-RMS, do ponto de vista

institucional, apresentou consonância com os quesitos do Programa Brasil Profissionalizado e com princípios defendidos pela atual política de educação profissional da rede estadual da Bahia.

Atualmente o Centro abarca três eixos tecnológicos: 1- Ambiente e Saúde (Técnico em Controle Ambiental); 2- Segurança (Técnico em Segurança do Trabalho) e 3- Controle e Processos Industriais (Técnico em Mecatrônica, Eletroeletrônica, Eletromecânica, Petroquímica e Química).

Segundo informações da secretaria do CETEP-RMS, em 2014.2, a instituição atendeu o total de 831 alunos, desses 194 eram dos cursos de EPI, 66 do Proeja Médio e 571 dos cursos subsequentes, distribuídos nos 03 turnos. Neste total não estão incluídos os alunos do PRONATEC, pois no momento da realização das visitas ainda estavam se formando algumas turmas e a secretaria não tinha o número exato.

Formas de Articulação	**Cursos**	**Quant. de turmas**	**Turnos**
Educação Profissional Integrada – EPI	Controle Ambiental	2	Matutino e vespertino
	Segurança do Trabalho	1	
	Eletrotécnica	3	
Subsequente – Prosub	Química	4	Matutino, vespertino e noturno
	Mecatrônica	3	
	Eletroeletrônica	4	
	Eletromecânica	7	
	Petroquímica	4	
Proeja Médio	Petroquímica	1	Noturno
	Eletromecânica	2	
	Mecatrônica	1	
Pronatec FIC e TEC	---	---	---

--- não tem informações

Tabela 2: Oferta de EP no CETEP-RMS em 2014
Fonte: elaboração própria

A Tabela 2 mostra que a oferta de educação profissional em sua forma articulada, EPI e Proeja Médio (9 turmas), representa pouco mais de um terço da oferta dos cursos subsequentes (26 turmas) no CETEP-RMS. Fato que denota certo descolamento da proposta do Programa Brasil Profissional, no que tange a proposta de priorizar "a expansão da oferta de matrículas do ensino médio integrado à educação profissional". Embora se tenha verificado que no conjunto do Estado, a expansão da EPI é superiores às demais formas de articulação, também é importante a expansão dos cursos subsequentes.

Segundo a equipe gestora, os cursos ofertados pelo CETEP-RMS tem boa receptividade da comunidade em geral. “O nível de aceitação é altíssimo. No sorteio eletrônico se inscreveram 2 mil pessoas para 30 vagas no curso de Petroquímica, por exemplo” afirmou a Diretora do CETEP-RMS. Todavia, ressaltou que existe o desejo de ofertar cursos da área da saúde devido a demanda do município de Camaçari.

5.1.2 Infraestrutura física e humana

O CETEP-RMS ocupa uma área ampla e um prédio de dois andares e dois pavimentos. Na parte térrea do primeiro pavimento, funciona a portaria, a recepção, 01 sala de secretaria, 01 sala de diretoria, 01 sala de departamento de estágio e 02 salas de vice – direção, além de sanitários. No primeiro andar deste pavimento foram instaladas: 01 sala de professores, 01 biblioteca/sala de leitura, 01 sala de Coordenação Técnica e 01 sala de Coordenação Pedagógica (este pavimento possui apenas o andar térreo e o primeiro). O segundo pavimento, composto por dois andares, funcionam 10 salas de aula no primeiro, e no segundo 10 laboratórios e 01 auditório com capacidade para 100 pessoas, além de sanitários. O acesso aos andares é feito através de escadas ou de rampa de acesso. Na parte térrea, desse segundo pavimento encontra-se 01 almoxarifado, 01 cozinha, e 01 cantina/refeitório.

O Centro possui também grandes áreas que conectam os dois pavilhões no térreo e no primeiro andar, utilizadas como espaços de socialização, de encontro, e é onde são realizadas as comemorações e eventos. Ainda possui estacionamento para carros e motos. Apesar dessa infraestrutura, segundo a Direção, a demanda do Centro é sempre crescente e, por isso, estava havendo a necessidade da ocupação de um dos laboratórios como sala de aula permanente.

Os 10 laboratórios instalados (ver Tabela 4) são àqueles indicados pelo CNCT para dar suporte aos cursos oferecidos na instituição.

Laboratório	**Quant.**
Química	02
Informática	01
Eletrônica	01
Comandos elétricos	01
Automação e controle	01
Medidas, máquinas e instalações elétricas	01
Máquinas e motores	01
Controle Numérico Computadorizado CNC	01
Mecatrônica	01
Total	10

Tabela 3: Laboratórios do CETEP-RMS
Fonte: PPP CETEP-RMS
Elaboração própria

Nas visitas foi possível verificar a existência dos laboratórios citados, com seus respectivos equipamentos eletrônicos e digitais e ferramentas didáticas. Na biblioteca, conforme consta no PPP do CETEP-RMS, é possível ter acesso um acervo de 300 livros específicos da área técnica, além de outros livros de conteúdo diversificado. Nesse espaço há disponibilidade de 05, computadores para uso dos alunos, e o empréstimo de livros é feito mediante a apresentação de uma carteirinha feita para os estudantes matriculados. A avaliação dessa infraestrutura é avaliada pela comunidade em geral como boa ou ótima. Entretanto, a falta de utilização dos equipamentos disponíveis é um dos "pontos críticos" apresentados no PPP da instituição, que diz: "Nem todos os professores fazem uso dos equipamentos audiovisuais existentes no colégio" (PPP CETEP-RMS, p.14). Os estudantes reclamam da pouca utilização dos laboratórios pelos professores.

Os professores em geral reclamaram o fato de disponibilizarem de apenas um aparelho de Datashow para toda escola. Os professores das disciplinas técnicas específicas reconheceram que fazem pouco o uso dos laboratórios e disseram que isso acontece porque em 50mim de aulas é complicado trabalhar em um laboratório com 35 alunos e também pela ausência de um técnico de laboratório para auxiliar o professor na preparação do ambiente para receber as turmas.

Observou-se que foram investidos muitos recursos para a transformação da antiga instituição em um Centro Territorial. Além da preparação dos laboratórios, da biblioteca e das salas administrativas, com equipamentos diversos, inclusive de informática (computadores com acesso à internet, impressoras etc.), as salas de aula encontram-se com mobiliários visivelmente novos. Todavia não há no CETEP-RMS uma quadra de esportes e nem há outro local destinado à realização de atividades físicas. A ausência da quadra também foi alvo de críticas dos estudantes. Segundo a direção já há previsão para a construção de uma quadra.

Ressalta-se que ao lado do prédio do CETEP-RMS há um enorme galpão recém-construído, que em dezembro de 2014 encontrava-se isolado por tapumes e com placa indicando que se trata de obra construída com recursos do Governo Federal, especificamente do Programa Brasil Profissionalizado. O investimento feito pela atual política de educação profissional da Rede

Estadual foi destaque nas entrevistas realizadas com a equipe gestora do CETEP-RMS. A diretora informou que a construção da cantina e do refeitório se deu nesta nova configuração e representou uma conquista para a comunidade escolar, "pois antes havia uma lanchonete aqui, os alunos tinham que comprar o lanche" (DIRETORA CETEP-RMS). Atualmente a merenda escolar faz parte da rotina do Centro, sendo oferecida no período diurno.

De acordo com o cruzamento das informações obtidas nas entrevistas e das constantes no PPP da instituição quadro de servidores envolvidos com as atividades meio é constituído por:

- 01 Diretora
- 01 Vice–Diretor Financeiro
- 01 Vice-Diretora Pedagógico
- 01Vice-Diretor de Articulação com o mundo do Trabalho
- 03 Coordenadores (as)
- 02 Professores (as) articuladores (as)
- 01 Secretária
- 04 Funcionários da secretaria:
- 01 Funcionária da recepção
- 02 Funcionários da Informática
- 02 Funcionárias da Biblioteca
- 05 Funcionários (as) de Serviços Gerais
- 05 vigilantes

Ao todo, são 29 servidores, sendo que a maioria é contratada por tempo determinado ou por empresas terceirizadas, com exceção de 05 (secretária, diretora e vices) que são efetivos. Quanto à equipe docente, era composta em 2014.2 de 20 profissionais, sendo 07 efetivos, 04 contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo – REDA e 09 por Prestação de Serviço Temporário – PST, conforme lista disponibilizada pela secretaria escolar. A diretora informou que o quadro de professores foi constituído no momento da criação do Centro e tem sido difícil atrair professores para serem lotados na instituição.

Os professores efetivos são licenciados e pós graduados na área de educação e atuam nas disciplinas básicas da base nacional comum (língua portuguesa, matemática, história, geografia, artes etc.). Entre os professores contratados, todos tem nível superior, porém alguns não têm formação específica para atuar em sala de aula, são bacharéis graduados em engenharia,

administração, direito etc., e quase sempre possuem formação técnica de nível médio. Esses últimos, quase sempre atuam nas disciplinas técnicas gerais e específicas.

A rotatividade dos profissionais que atuam na instituição é alta. O quadro docente exposto no PPP da instituição não corresponde à lista de docentes atuantes em 2014, disponibilizada pela secretaria no período das visitas. Por isso não foi possível fazer uma maior caraterização do quadro docente. Estes profissionais são distribuídos para atender as 32 turmas do CETEP-RMS, dentre elas as cinco turmas de EPI. Torna-se notável a deficiência e precarização com relação ao quadro docente, porém percebe-se certo desconforto da equipe gestora ao tratar deste ponto. Um dos componentes da equipe gestora explicou que houve inciativas da SEC para contratação de mais professores:

> Teve um concurso do REDA o ano passado e a Secretaria mandou 7 profissionais. E 6 já desistiram. A gente tem que contratar esses profissionais pelo PST. Principalmente à noite estamos precisando de profissionais na área de elétrica, mecatrônica. Porque não há profissionais que queiram vir trabalhar aqui às vezes por causa do deslocamento, o salário é pouco. Tem certas áreas que precisamos de engenheiros, profissionais com experiência e certificação, com competência. A área de elétrica então! (MEMBRO DA EQUIPE GESTORA DO CETEP-RMS).

A remuneração e as condições de trabalho oferecidas aos profissionais contratados através do PST são apontadas pelos próprios professores como razões para o não preenchimento das vagas para existente, como apontou um dos professores participante da pesquisa.

> Enquanto um professor efetivo com regime de 20h deve dar 13h em sala de aula, dispondo das outras horas para planejamento/correção de trabalhos, a gente contratado através do PST tem que assumir até 18h em sala de aula. Isso para ganhar bem menos que a metade de um professor efetivo. (PROFESSOR CETEP-RMS)

As formas precarizadas de contratação de professores e funcionários é um problema que se apresenta na rede estadual de educação como um todo. Por mais que o CETEP-RMS conte com profissionais "competentes" e "comprometidos", na condição de contratados por tempo determinado ou prestadores de serviços temporários, como alegou a equipe gestora, fica evidente os prejuízos dessa situação para o adequado funcionamento do Centro.

5.3 MATRIZ CURRICULAR DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA DO CETEP-RMS

As matrizes curriculares dos cursos de EPI, como os das demais formas de articulações ofertadas pela rede estadual são formuladas pela Diretoria de Desenvolvimento da Educação

Profissional – DIRDEP da Suprof, e se encontram disponíveis para acesso ao público no Blog da Educação Profissional da Bahia. As matrizes estão organizadas sob três bases, como representa o diagrama da Figura 3 a seguir:

Figura 3: Organização Curricular da EPI
FONTE: Elaboração própria com base nas informações da Suprof

Na Base Nacional Comum (BNC) encontram-se disciplinas das áreas de conhecimento: Linguagens, Ciências Exatas e Naturais e Ciências Humanas, na Formação Técnica Específica (FTE), disciplinas de caráter técnico, específicas para cada curso, intercedidas pela Formação Técnica Geral (FTG). No total são 32 disciplinas e mais algumas atividades de natureza curricular e extracurricular denominadas de Estudos Interdisciplinares – EI e Estudos Orientados – EO. Constam nas matrizes curriculares notas explicativas sobre as mesmas:

> Estudos Interdisciplinares (EI): horas semanais presenciais e adicionais extraclasse, objetivando a integração curricular através de práticas pedagógicas de pesquisa, iniciação científica, orientação profissional, intervenção social, desenvolvimento de tecnologias sociais, atividades de campo e visitas técnicas; Estudos Orientados (EO) **horas extraclasse destinadas às atividades pertinentes aos componentes curriculares da Base Nacional Comum/BNC, da Formação Técnica Geral/FTG e da Formação Técnica Específica/FTE**, com a finalidade de ampliar os conhecimentos práticos e teóricos, compreendendo entre outros: roteiro de estudos, visitas técnicas, participação em seminários, congressos, encontros, feiras. (BAHIA, 2014b, grifo nosso)

O estabelecimento de horas extraclasse dentro do currículo da EPI é um elemento fundamental da proposta de educação integral. Constam ainda nas matrizes, Estudos Complementares (EC), destinados somente aos estudantes que precisarem rever os

conhecimentos trabalhados ou para completar carga horária de algum componente curricular, que funciona como recuperação paralela ou dependência.

Verifica-se, na composição curricular desses cursos, o esforço de assegurar uma formação básica consistente com a garantia da carga horária exigida para a formação no ensino médio, diferentemente do que ocorria na formação técnica ofertada no Período Militar, quando da instituição da profissionalização compulsória no 2º grau, na qual os estudantes eram submetidos a uma formação geral precária em detrimento da formação técnica. O Quadro 4 expõe os componentes curriculares e/ou categorias curriculares que compõe as matrizes curricular dos Cursos de EPI em Técnico em Controle Ambiental, Técnico em Eletromecânica e Técnico em Segurança do Trabalho, ofertados no CETEP-RMS. A matrizes encontram-se no APÊNDICE A desta dissertação.

<table>
<tr><th>Base Nacional Comum (BCN)</th><th>Formação Técnica Geral (FTG)</th><th colspan="2">Formação Técnica Específica (FTE)</th></tr>
<tr><td>DISCIPLINAS</td><td>DISCIPLINAS</td><td colspan="2">CATEGORIAS CURRICULARES/DISCIPLINAS</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Arte
Biologia
Educação Física
Filosofia
Física
Geografia
História
Língua Estrangeira Moderna
Língua Portuguesa e Redação
Matemática
Química
Sociologia</td><td rowspan="5">Biologia – Meio Ambiente Saúde e Segurança do Trabalho
Filosofia- Metodologia do Trabalho Científico
Informática – Inclusão Digital
Sociologia – Organização dos Processos de Trabalho
Sociologia – Organização Social do Trabalho</td><td>Contextualização</td><td rowspan="5">Componentes específicos variáveis por curso</td></tr>
<tr><td>Fundamentos</td></tr>
<tr><td>Tecnológicas</td></tr>
<tr><td>Instrumentais</td></tr>
<tr><td>1.960 horas</td><td>520 horas</td><td colspan="2">1.560 horas</td></tr>
</table>

QUADRO 5: Componentes curriculares e/ou categorias curriculares dos Cursos de EPI do CETEP-RMS
Fonte: Matriz Curricular da EPI. Elaboração própria

Percebe-se pelo título das disciplinas da FTG a intenção de mediar o conhecimento geral com o conhecimento técnico específico e proporcionar aos estudantes o conhecimento científico das questões que emergem dos processos de produção do trabalho. A forma de organização curricular dos Cursos de EPI está plenamente em consonância com as orientações para composição de uma educação integrada. Ramos (2014) afirma que:

> [...] os processos de produção, ao mesmo tempo em que são partes de uma realidade econômica, social, ambiental, histórica, política e cultural mais ampla, só podem ser compreendidos como particularidade, mas em relação a essa totalidade se, ao mesmo tempo, vamos às mediações específicas que o constituem e que os relacionam com a realidade concreta mais ampla. Por isso, uma indicação é que se elaborem os currículos mediante o estudo de problemas de uma área profissional em múltiplas dimensões, tais como econômica, social, política, cultural e técnica. Os conceitos "pontos-de-partida" para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas. (RAMOS, 2014, p. 98)

Os cursos de EPI tem duração de 4 anos, com carga horária total de 4.680 incluindo a carga horária de estágio. Denominado de "Estágio de Participação", consta na matriz que nesta etapa "o/a estudante deve vivenciar situações reais de trabalho sob supervisão do/a professor/a orientador/a de estágio", que pode ser realizado em: Instituições e Empresas Públicas ou Privadas, ONGs, Cooperativas, Associações e caracterizando-se como Estágio Social quando desenvolvido em Comunidades, em Assentamentos, em Movimentos Sociais entre outros. Percebe-se aqui a aplicação do princípio da intervenção social como princípio pedagógico, defendido pela política de EP da Bahia.

Para Ramos (2014), essa forma de desenvolver o estágio, denominado de Estágio Social ou Estágio de Participação, promove uma rede colaborativa capaz de promover efetivamente transformações sociais em benefício do trabalhador e do país. Ramos Ainda defende que o estágio deve ser valorizado não só pelo seu aspecto formal, mas, principalmente, por seu caráter pedagógico.

> Afinal, trata-se de um dos mais importantes momentos de integração dos conhecimentos trabalhados na escola a partir da prática. [...] Tais processos implicam necessariamente a compreensão de outras formas de sistematização de saberes que se operam fora dos processos educativos formais, ou seja, investigar como os trabalhadores produzem suas vidas, como se apropriam das linguagens do mundo do trabalho e como traduzem saberes que se operam fora dos processos educativos formais, ou seja, investigar como os trabalhadores produzem suas vidas, como se apropriam das linguagens do mundo do trabalho e como traduzem seus conhecimentos (RAMOS, 2014, p.98).

A proposta de organização curricular formulada pela política de educação profissional da Bahia representa plena coerência com a proposta de formar integralmente os trabalhadores. Tendo em vista a forma como foi tratada a educação profissional na gestão anterior, a politica atual significa um grande salto de mudança qualitativa.

No entanto, julgou-se necessário analisar os desafios que se colocam para a concretização da EPI no chão da escola, a partir das observações e do resultado das entrevistas com a equipe gestora e dos questionários aplicados com alunos e professores.

5.4 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA NO CETEP-RMS

Desde o início deste trabalho procurou-se conhecer os desafios que se colocam para um projeto de educação integral da classe trabalhadora, contrário à dualidade histórica. Ou seja, uma educação que visa superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Atualmente, depois de muitos embates na esfera política e em função da luta dos movimentos sociais e entidades da sociedade civil, a educação profissional integrada tornou-se uma realidade possível de se concretizar. Mas, como a comunidade escolar vê essa proposta? Quais os desafios para sua plena concretização?

5.4.1 Desconhecimento dos estudantes sobre a EPI

Uma das primeiras questões destacadas tanto pela equipe gestora como pelos docentes diz respeito ao desconhecimento da grande maioria dos alunos sobre a proposta da EPI e do curso no qual se encontram matriculados. Segundo os professores, a falta de informação anterior a matrícula sobre a proposta do EPI faz com que muitos estudantes não se encontrem naquilo que estão fazendo, o que gera certo descompromisso dos alunos em relação a proposta.

Tal desconhecimento foi constatado nas respostas dos estudantes ao questionário aplicado. No sentido de examinar esse aspecto foram elaboradas algumas questões, como: “Quem efetuou sua matrícula no curso?” e “Você teve informações sobre o curso antes?”. Em 85% dos casos a mãe foi a responsável pela matrícula, nos outros 15% surge a figura do pai e de outros membros da família. Entende-se que trata-se de jovens menores de idade e portanto dependentes de pais ou responsáveis para efetuar a matrícula. Segundo os docentes o que ocorre muitas vezes é que esses pais não consultam os filhos para a escola do curso.

Na segunda questão houve resultados diferentes com relação às turmas do 4º e do 2º ano. Enquanto a maioria dos alunos do 4º ano dos Cursos de Controle Ambiental e Segurança do Trabalho (65%) disseram não terem tido informações sobre o curso antes, entre os do 2º ano do Curso de Eletrotécnica a resposta foi quase inversamente proporcional com mostra o Gráfico 6:

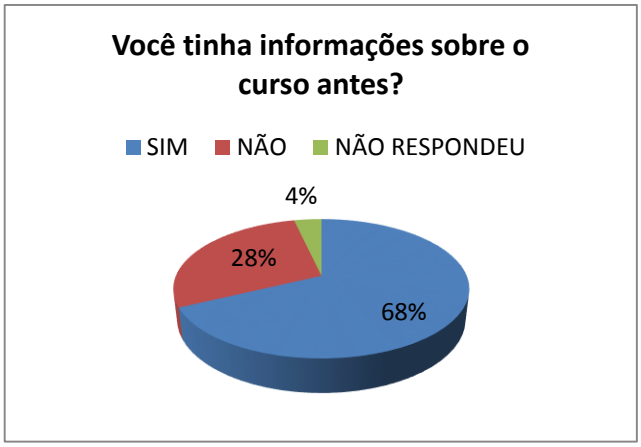


Gráfico 6: Respostas dos estudantes do 2º ano de Eletrotécnica.
Fonte: Pesquisa de Campo. Elaboração Própria

Desses resultados pode-se inferir que em 2013, ano do ingresso dos estudantes desses estudantes, provavelmente as informações sobre os cursos técnicos da rede estadual já estivessem mais difundidas do que em 2010, quando provavelmente os estudantes do 4º ano foram matriculados.

Todavia, considerando uma média das turmas, 46% dos alunos alegaram um desconhecimento sobre o curso antes da matrícula, o que revela um número alto e preocupante, tendo em vista que, tal desconhecimento leva os estudantes a questionarem a necessidade dos 4 anos de duração do curso e da presença de algumas disciplinas no currículo, a criticarem o fato das disciplinas da Base Nacional Comum se repetirem ao longo da formação etc.

> Os alunos questionam muito a presença das disciplinas da base nacional comum no currículo. Eles questionam porque sociologia. Eles querem um curso técnico direcionado. Queixam-se porque tem intervenção, pesquisa... (VICE-DIRETORA PEDAGÓGICA CETEP-RMS).

Como uma tentativa de minimizar este problema a diretora informou que já propôs à Prefeitura de Camaçari a realização de um "*workshop*", uma espécie de apresentação da proposta dos Cursos de EPI aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, mas ainda não houve acordo em relação a essa proposição. Outra iniciativa, prevista pela vice-diretora pedagógica, seria a realização de atividades na primeira semana de aula que visassem apresentar a proposta e os objetivos dos cursos aos novos alunos. Conforme a vice-diretora, essa iniciativa deveria ser realizada no início do ano letivo de 2015.

Verificou-se também certo desconhecimento da proposta da EPI entre os professores e entre a comunidade escolar como um todo. Ao apresentar os objetivos dessa pesquisa no Centro para convidar professores a participarem respondendo questionário, uma das professoras

respondeu: “É sobre a educação profissional integrada que você quer saber? Então não tem nada a ver comigo porque minha matemática é aquela do 2º grau”. Esta fala reflete o desconhecimento da proposta ou certa resistência em interiorizar a nova proposta.

5.4.2 “Falta de professores qualificados”

Sempre que solicitados a expor uma opinião sobre o desenvolvimento da EPI no CETEP-RMS, os estudantes se referem “a falta de professores qualificados” para ministrar as aulas d da Formação Técnica Específica (FTE). Além disso, a quantidade de aulas vagas pela ausência de professores das disciplinas, em geral também foi alvo de muitas críticas. Nas conversas informais e nos questionário aplicado, uma frase foi repetida inúmeras vezes pelos alunos: “o Curso é bom, mas faltam professores qualificados”, como pode se verificar nessas falas extraídas de alguns questionários:

> Faltam professores, a troca regular de professores e de horários atrapalha nosso desempenho e nos desestimulam (Estudante, 16 anos, EPI, 2º ano Eletrotécnica).
> No CETEP-RMS o ensino vem sendo desqualificado no decorrer dos anos, professores não qualificados para a exata matéria é dirigido a tal posto (Estudante, 18 anos, EPI, 4º ano Controle Ambiental).
>
> As escolas que tem ensino profissionalizante integrado deveriam investir mais em professores qualificados para os respectivos cursos e deveria ter uma quantidade maior de matérias técnicas e o CETEP-RMS se inclui nisso (Estudante, EPI, 4º Segurança do Trabalho).

O déficit de professores para a educação profissional e tecnológica é uma realidade em todo Brasil. Oliveira (2005) aponta como grande desafio a construção de políticas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional. Na rede estadual da Bahia, em função da expansão da educação profissional que se assiste nos últimos anos o problema se potencializou.

Nas entrevistas, a equipe gestora do CETEP-RMS admitiu a dificuldade, mas não aprofundou a questão, como já foi citado. Entretanto, garantiu que possui uma equipe de bons professores, mas muitas vezes há falta de empenho dos mesmos no planejamento das aulas, visto que a “EPI requer mais do professor” (DIRETORA CETEP-RMS).

Os professores contatados, por sua vez, admitem que muitas vezes veem-se obrigados a oferecer uma disciplina que não domina para completar sua carga horária na instituição. Afirmam que quando isso acontece buscam se atualizar para se apropriar do conteúdo da aula, mas os estudantes, muitas vezes, se encontram desmotivados.

> Os entraves para efetivação da EPI estão relacionados a: falta de professores especializados ou graduados na área; excessiva carga de disciplinas diferentes, dada aos professores contratados e a imaturidade dos alunos (Professora CETEP-RMS).

Nas visitas ao CETEP-RMS pôde se perceber a existência de aulas vagas pela ausência do profissional em sala de aula e por isso, algumas vezes se autorizava a liberação de turmas antes do horário previsto. Vale registrar que a falta de professores extrapola o âmbito da educação profissional, é uma questão de toda rede estadual, como já foi registrado em outro trabalho (SANTOS, 2010).

É notável nos discursos dos estudantes que a preocupação é maior quando há falta do profissional para as disciplinas técnicas específicas. Em algumas falas, os estudantes se referem a estas como "as matérias mais importantes do curso". Percebe-se uma supervalorização das disciplinas técnicas, como se fossem somente elas, as responsáveis pelo "ensinar a fazer" e como se a falta de professores nas demais disciplinas não fosse tão prejudicial à formação.

Esta supervalorização das disciplinas técnicas específicas deve-se também ao histórico da instituição, pois sua tradição era o ensino técnico, nos moldes do tecnicismo. Embora tenha havido mudanças de concepção quando da transformação em CETEP-RMS, certamente ficou no imaginário popular a ideia de que ali é o lugar da formação para o trabalho na perspectiva do mercado. Assim há uma cobrança pela formação técnica, ao passo que as reivindicações por outras dimensões da formação integral (científica, cultural, artística, etc.) não é objeto de reclamação.

Quanto à suposta "falta de qualificação dos professores" apontada pelos estudantes, percebeu-se que não se trata propriamente de profissionais desqualificados, pois se verificou que todos os profissionais são qualificados em uma determinada área, mas o que ocorre muitas vezes é a falta de correspondência entre a área de formação do professor e a disciplina por ele ministrada, fato que realmente desqualifica o trabalho desenvolvido.

5.4.3 Articulação entre trabalho, ciência e cultura

O compromisso da EPI é com a formação do estudante em todas as suas dimensões. Nesse sentido é necessário que aconteça a articulação entre arte, cultura, tecnologia e trabalho na formação. Essa articulação, muitas vezes é o ponto nevrálgico dessa proposta. A matriz curricular desenvolvida prevê os Estudos Interdisciplinares com carga horária semanal como forma de promover essa integração. A frequência que se desenvolve atividades ou projetos

interdisciplinares nos Cursos de EPI foi uma questão direcionada aos estudantes. As alternativas dadas foram as seguintes: nunca; raramente (1-3 vezes ao ano), toda unidade (4 vezes ao ano) ou sempre (diversas vezes). As respostas do conjunto de estudantes dos três cursos da EPI do CETEP- RMS estão expostas no Gráfico 7 a seguir:

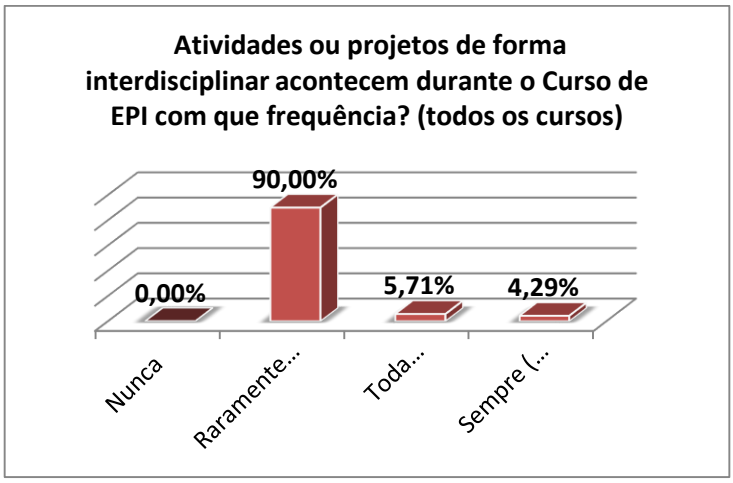


Gráfico 7: Respostas dos estudantes da EPI
Fonte: Pesquisa de Campo. Elaboração Própria

Vê-se que 90% dos estudantes afirmaram que raramente foram realizados trabalhos ou projetos interdisciplinares durante o curso. Este resultado é preocupante, mas pode-se inferir que estes estudantes não tenha clareza do que seja uma atividade interdisciplinar, mesmo que no momento da aplicação tenham sido dados alguns esclarecimentos e exemplos. Todavia a possibilidade do desconhecimento por parte dos estudantes do que seria uma atividade interdisciplinar torna-se igualmente preocupante, pois se trata de uma forma de organização curricular básica para o princípio da integração.

Aos professores também foi perguntado sobre a frequência com que realiza atividades interdisciplinares, as respostas dadas pelos 07 professores ratifica o que disseram os alunos. Apenas uma professora admitiu que realizasse atividades interdisciplinares 04 vezes ao ano, outros 05 afirmaram que fazem semestralmente um trabalho dessa natureza por ano. Sendo que um professor admitiu não fazê-lo.

Ainda sobre este aspecto foi feita a seguinte questão aos professores, "Em caso negativo ou nos casos em que a frequência contradiz os princípios da educação integral aponte os possíveis motivos que em sua opinião mais influenciam para não ocorrência de atividades interdisciplinares". E foram apresentadas as seguintes alternativas para serem assinalas: inoperância da coordenação; falta de diálogo entre os professores; incompatibilidade de

horários/ falta de tempo; Resistência dos professores; Falta de formação docente e outros motivos, para que o professor especificasse.

Apenas 03 professores assinalaram este quesito e apontaram como motivos para não realização de atividades interdisciplinares a falta de diálogo, incompatibilidade de horários e resistência dos professores. Os outros 04 não marcaram nenhuma alternativa. Outras práticas pedagógicas que reforçariam a proposta da EPI, como excursões, visitas técnicas, pedagogia de projetos encontram pouco receptividade na prática pelo que indicaram os professores participantes da pesquisa. Neste caso, percebeu-se também a resistência ao novo. Fenômeno detectado em outras pesquisa sobre EPI. Pereira (2011, p.186), por exemplo, aponta a falta de adesão à proposta, elemento que reforça a "existência no interior das instituições, de um tecido social conservador, que inviabiliza práticas de ação pedagógicas diferenciadas que possibilitem o distanciamento do senso comum".

Essa falta de adesão no CETEP-RMS ficou nítida quando nas conversas, boa parte dos professores confessarem que não gostam de dar aulas nas turmas de EPI, pelo fato dos estudantes serem mais jovens e menos experientes e mais indisciplinados do que os alunos do subsequente e do Proeja. Em geral, os estudantes da EPI ingressam no curso com idade entre 14 e 15 anos, idade própria de quem busca a formação do nível médio. Neste caso, a queixa dos professores reflete mais uma vez o caráter estritamente "profissionalizante" dada a formação, vez que foi comum falas que diziam: "falta neles (estudantes da EPI) uma postura profissional".

As questões apresentadas neste subitem apontam para o desafio pedagógico da integração. Trata-se de uma proposta inovadora, a qual requer quebra de paradigmas e que está sendo implementada sob uma estrutura "arcaica" e com problemas sistêmicos. Portanto, era esperado que houvesse grandes desafios a sua plena concretização. Em meio às dificuldades foi possível verificar a defesa da comunidade escolar pela permanência da proposta.

5.5 A EPI COMO POSSIBLIDADE DE FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA: EXPERIÊNCIAS DO CETEP-RMS

Em meio às queixas e reclamações da comunidade escolar do CETEP-RMS sobre o desenvolvimento da proposta da EPI ficou claro o posicionamento de defesa da atual política de educação profissional do Estado da Bahia e da proposta de integração da educação profissional com o ensino médio. Não há por parte dos atores da ponta do processo uma negação da proposta enquanto formulação. Há críticas as "falhas" da implementação e suas implicações

sobre qualidade do ensino ofertado. Esta constatação se evidenciou nos comentários dos estudantes sobre o CETEP-RMS e sobre o Curso de EPI.

> O CETEP-RMS tem uma boa infraestrutura. Entretanto o ensino deixa a desejar. Temos professores de qualidade sim, porém não dirigidos as suas matérias de especialidade. Temos uma direção precária, a comunicação da direção com os alunos é mínima. A necessidade de um ensino de qualidade nos instiga a cobrar (ESTUDANTE, EPI, CONTROLE AMBIENTAL 4º ANO);
> A estrutura do CETEP-RMS para uma instituição técnica é diferenciada, é muito boa, na verdade é ótima. Precisamos de mais estímulo dos docentes, é o dever deles nos passar as informações da realidade em sala de aula e nos fazer profissionais (ESTUDANTE, EPI, SEGURANÇA DO TRABALHO 4º ANO);
> O Curso é bom e satisfatório. Na realidade foi uma das melhores escolas que já estudei, o único problema é a falta de professores para as matérias técnicas, mas graças a Deus isso já foi resolvido. Eu estou satisfeito com o Curso (ESTUDANTE, EPI, ELETROTÉCNICA, 2º ANO);
> Este curso, incialmente seria uma proposta de estudo ideal. Ao longo desses quatro anos, muitas experiências boas foram vividas, porém com baixa frequência (constância), sendo abafados pelos problemas e precariedades que a instituição apresenta e mascara (ESTUDANTE, EPI, CONTROLE AMBIENTAL 4º ANO).

Verifica-se que a insatisfação dos estudantes é com relação as questões apresentadas pela realidade e não propriamente com a proposta de integração. A maioria desses estudantes afirma que pretende prosseguir os estudos em nível superior ou em outro curso técnico após a conclusão do Curso. Alguns apontam o desejo de trabalhar na área em que está se formando.

Também entre equipe gestora e docentes há um reconhecimento da importância da EPI, identificando-a como uma proposta que visa a formação para à vida, para cidadania e para o trabalho e que prepara o aluno para o desempenho de uma determinada ocupação, sem perder de vista o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

Nas visitas realizadas ao CETEP-RMS observou-se dois momentos que envolveram atividades interdisciplinares: um Seminário de Literatura e uma Minifeira Tecnológica, ocasiões emblemáticas nas quais pôde se observar a materialização da proposta de educação integral e dos princípios que embasam a política de educação profissional da Bahia. Momentos como estes alimentam a esperança dos atores envolvidos e o fazem acreditar na proposta da EPI.

O seminário de literatura foi uma atividade interdisciplinar proposta por duas disciplinas, uma da Base Nacional Comum: Língua Portuguesa e Redação e outra da Formação Técnica Geral: Filosofia- Ética e Direito do Trabalho que envolveu a participação de duas

turmas da EPI do 2º ano, uma de Técnico em Eletrotécnica e outra de Técnico em Controle Ambiental. A proposta foi a de que os alunos organizassem um seminário a partir da obra "O Cortiço" de Aloísio de Azevedo, observando as relações de trabalho estabelecidas no romance e fazendo um paralelo com as relações de trabalho contemporâneas.

Na apresentação ficou evidente o envolvimento dos estudantes. Para a realização do seminário foram realizadas as seguintes atividades: leitura e intepretação do romance o Cortiço; pesquisa histórica; pesquisa sobre condições de trabalho atuais; levantamento de informações sobre as comunidades do Município de Camaçari.

Como resultado as equipes apresentaram seminários no qual era possível viver a integração no mais completo sentido do termo. A integração de um conteúdo clássico da literatura brasileira com o um conteúdo da ética do trabalho. A integração da análise de uma realidade do século XIX em paralelo com a análise crítica das condições sociais atuais dos trabalhadores do seu município. A integração de saberes culturais e saberes profissionais. E no bojo disso a formação de uma visão mais crítica da realidade. Como afirma Ramos (2014, p.90);

> Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas manifestações e obras artísticas.

A organização do seminário também exigiu dos estudantes uma interação com as ferramentas tecnológicas, pois todas as equipes fizeram o uso dos recursos de multimídia. Uma das equipes produziu um poema sobre a relação do cortiço do romance com os "cortiços contemporâneos". Foi uma experiência bastante enriquecedora e que merecia ser mais estudada e difundida.

A outra atividade, denominada de Minifeira Tecnológica acontece regularmente uma vez por ano e envolve todas as formas de articulação ofertadas no CETEP-RMS. Funciona de forma interdisciplinar como uma espécie de preparação para as feiras estaduais de educação profissional. Nessas feiras, os estudantes apresentam produtos e/ou invenções produzidas a partir de pesquisas. Nos questionários aplicados aos estudantes, esta Minifeira Tecnológica foi o exemplo mais citado de trabalho interdisciplinar realizado no Centro.

Em 2014, o evento aconteceu no mês de outubro, no período das visitas de campo e pôde ser acompanhada nos preparativos finais. Verificou-se o empenho dos estudantes na organização do evento, no qual diversos projetos foram apresentados contemplando as formas de articulação ofertadas no CETEP-RMS. Os estudantes do Curso de Controle Ambiental apresentando projeto sobre os "Determinantes do Ph da Chuva de Camaçari" , os estudantes do Curso de Eletrotécnica apresentado um projeto de um braço mecânico acionado por um celular, o qual futuramente poderá ajudar pessoas com deficiência. (Ver fotos no Apêndice H).

As turmas envolvidas no Seminário de Literatura também apresentaram maquetes e banners para expor o trabalho desenvolvido em sala de aula. Verificou-se nas maquetes a integração dos conhecimentos de artes plástica, literatura, história, geografia e até física porque em algumas havia iluminação através de pilhas. Ou seja, trabalharam um conteúdo obrigatório do ensino médio integrando várias áreas do conhecimento.

Os estudantes estavam empolgados e se preocuparam com os mínimos detalhes. Eles se dividiram em grupos e organizaram suas apresentações em estandes, onde apresentam produtos e processos. O modelo de feiras enquanto espaços de aprendizagem e interação vêm sendo bastante utilizados nos CEEPs e CETEPs da Bahia e sempre são divulgadas no blog da Educação Profissional.

Algumas experiências realizadas no CETEP-RMS foram escolhidas para representar a Rede Pública Estadual de Educação Profissional da Bahia em eventos espalhados pelo Brasil, como noticiou o Blog da Educação Profissional no dia 30/12/2012:

> Uma grande oportunidade de aprendizagem. Foi esta a primeira impressão do estudante Marcelo Silva, 19, ao chegar em Florianópolis, Santa Catarina, para participar do II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica. Estudante do curso técnico em eletromecânica, do Centro Territorial de Educação Profissional da Região Metropolitana de Salvador (Cetep RMS), em Camaçari, ele ficou ainda mais entusiasmado durante a abertura do evento na noite de segunda (dia 28), no Centro de Convenções de Florianópolis que contou com a presença do ministro da Educação Aloísio Mercadante. "É muito gratificante representar o nosso estado em um encontro como este. Quero orgulhar meus colegas e elevar ainda mais a Educação Profissional da Bahia", afirmou Marcelo (BAHIA, 2012).

Contudo alguns estudantes reclamam que essas oportunidades são direcionadas a um número bastante reduzido de alunos. Ressalta-se a necessidade de multiplicação das mesmas. Experiências como as duas supracitadas e outras que se repetem no cotidiano das instituições concorrem para uma defesa da continuidade da política de educação profissional e da manutenção dos cursos de EPI, apesar dos desafios impostos pela realidade. Uma das

professoras participante da pesquisa resumiu em poucas palavras seu sentimento em relação a proposta da Educação Profissional Integrada, ao afirmar com veemência: “Eu olho para o horizonte e vejo a educação profissional integrada, aquela outra educação não tem mais razão de existir”.

6 CONCLUSÃO

A Educação Profissional Integrada é uma proposta de educação que visa enfrentar a dicotomia histórica que marca o sistema educacional brasileiro: educação propedêutica para classe dirigente e ensino profissionalizante para a classe trabalhadora, como um violento mecanismo de reprodução social. A epígrafe escolhida para compor a apresentação do presente trabalho foi uma citação de Marx que diz: “os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diversas maneiras”, mas “o que importa é modifica-lo”. Nesse sentido, ressalta-se a importância da concretização da proposta de EPI, por se tratar de uma proposta que visa produzir mudanças na educação da classe trabalhadora, com vistas a sua emancipação social e política.

O debate sobre a educação profissional no Brasil precisa considerar a análise do sistema social, das disputas político-ideológicas, da estrutura educacional vigente e das práticas pedagógicas produzidas no interior das instituições de ensino. Nesse sentido, falar sobre política de educação profissional na contemporaneidade implica falar em: luta de classe; justiça/injustiça social; emprego/desemprego; desigualdades regionais/ desenvolvimento territorial; iniciativa pública/particular; recursos/financiamento; formação de professores; qualidade do ensino etc.

Diante disso, ao finalizar este trabalho, a sensação que se tem é a de ter deixado algumas lacunas e questões em aberto. Fato que se deve principalmente aos “tempos”. O “tempo psicológico” que permite idas e vindas, construção e reconstrução, possibilita a aprendizagem, mas que desobedece ao “tempo cronológico” este que demarca precisamente o período de elaboração de uma dissertação e que precisa ser respeitado. Apesar das possíveis lacunas deste trabalho, tem-se a clareza que o presente estudo levantou pontos importantes para uma análise dos desafios da construção e implementação do Curso de Educação Profissional Integrado ofertado pela Rede Pública de Educação Profissional da Bahia, no período do Governo Wagner

(2007-2014), a partir da experiência concreta do Centro Territorial de Educação Profissional da Região Metropolitana de Salvador CETEP-RMS.

Por todo exposto no decorrer dos itens da pesquisa pode-se concluir que a integração enquanto proposta de educação da classe trabalhadora representa um **desafio epistemológico, histórico, político e pedagógico**.

É um **desafio epistemológico** na medida em que busca resgatar o princípio da união entre trabalho e educação, tomando o trabalho em sua dimensão ontológica. Historicamente, com o advento da propriedade privada se deu a separação entre os que possuíam os meios de produção (classe dirigente) e os que não possuíam (classe trabalhadora). Porém, além dos meios de produção, ao longo do tempo o trabalhador perdeu também o controle dos produtos e dos processos do seu trabalho, tornando-se assim descaracterizados da condição de homem.

A preocupação com a educação da classe trabalhadora esteve presente na obra de Marx, que propôs a união entre trabalho e ensino e defendeu a proposta de uma educação politécnica, tecnológica e/ou onilateral. Ideia que influenciou a formulação de outros teóricos marxistas, a exemplo da escola unitária de Gramsci. O fundamento principal da defesa dessas propostas encontra-se num plano epistemológico no que tange a natureza do Trabalho. Embora se tenha a clareza da impossibilidade de constituição da proposta marxiana de formação no contexto atual, a Educação Profissional Integrada é entendida como uma aproximação da mesma, como foi exposto no item 2 da pesquisa.

A análise da história da educação brasileira confirma o **desafio histórico** da integração, pois ficou evidenciada a disputa permanente entre dois projetos de educação para a classe trabalhadora. No item 3, buscou-se identificar como a questão da formação para o trabalho, da educação profissional e da proposta de integração esteve ou não colocada em cada período histórico. Assim foi identificado o desprezo pelo trabalho manual no Período Colonial e o caráter assistencialista atribuído ao ensino profissionalizante do Império e dos primeiros anos de República, que contribuiu para que a educação profissional no país ficasse relegada a um ensino de segunda classe por longos anos.

Na Era Vargas, foi possível perceber com mais clareza a disputa pela educação da classe trabalhadora que naquele momento foi entregue nas mãos do empresariado, o SENAI e o SENAC foram criados. Momento em que já começava a surgir nos sindicatos à ideia de uma educação integral. Entretanto, durante o período de 1946 a 1964 observou-se o fortalecimento da formação profissional na esfera privada. Na Ditadura Militar, a Lei 5.692/71 instituiu a

educação profissional obrigatória no 2º grau e aumentou o fosso entre a educação da classe trabalhadora e a educação das elites. Porém, contraditoriamente, naquele período surgiu de forma mais consistente o pleito da educação politécnica. Na década de 1990, o projeto de educação da classe trabalhadora perde espaço pela alegação da necessidade de uma educação generalista imposta por recomendações internacionais. Nesta fase a proposta de educação integral sofreu um duro golpe com a proibição da integração pelo o Decreto 2.208/97. Entretanto verificou-se que o projeto de integração resistiu em meio à proibição.

Somente em 2004, no Governo do Presidente Lula, a integração foi retomada do ponto de vista legal com a aprovação do Decreto 5.154/04 e, do ponto de vista das ações, através da expansão da rede federal e do lançamento do Programa Brasil Profissionalizado, o qual apoia financeira e tecnicamente a expansão das redes estaduais e municipais. No Governo da Presidenta Dilma Rousseff percebeu-se certa mudança nas diretrizes da educação profissional e, por meio do PRONATEC, muito esforço vem sendo empreendido na oferta de cursos rápidos de qualificação que não corresponde ao pleito de educação integral da classe trabalhadora.

O desafio histórico da integração confunde-se com **o desafio político** na medida em que se torna evidente a correlação de forças políticas quando o assunto é a educação da classe trabalhadora. É preciso questionar quem ganha e quem perde com a proposta de uma educação profissional integrada, pública, gratuita e de qualidade para todos? É no bojo dessas lutas políticas que a Rede Pública de Educação Profissional se insere, como uma proposta que nasce de uma demanda histórica, construída com a participação dos envolvidos e respaldada pelos princípios da educação integral e do trabalho como princípio educativo.

Verificou-se, no contexto baiano, entre 2007 e 2014 o avanço extraordinário da oferta de educação profissional, nos aspectos quantitativos e qualitativos. A criação da Suprof (2007), o lançamento do Plano de Educação Profissional da Bahia (2008), a instituição dos Centros Territoriais e Estaduais de Educação Profissional (2008) e uma série de outras medidas redimensionaram a oferta de educação profissional em todos os territórios de identidade da Bahia.

Porém, mesmo com infraestrutura adequada e proposta curricular consoante com o princípio da educação integral, foi possível verificar também a existência de mais um desafio para a efetivação da proposta de integração: o **desafio pedagógico.** Na pesquisa de campo realizada no Centro Territorial de Educação Profissional da Região Metropolitana de Salvador, na qual foi ouvida a opinião da comunidade escolar sobre o desenvolvimento dos Cursos de EPI, foi possível identificar alguns desses desafios. Três desafios que a nosso ver carecem de

muita atenção: 1) o desconhecimento dos estudantes sobre a EPI; 2) "a falta de professores qualificados" e 3) a articulação necessária trabalho, ciência e cultura.

O desconhecimento dos estudantes sobre a proposta da EPI é uma questão preocupante, pois os faz criticar aspectos da formação que foram demandadas historicamente pela classe trabalhadora, que diz respeito ao direito a uma formação que lhes dê condições de exercer uma cidadania plena, de ingressar no mercado de trabalho e também de prosseguir os estudos se assim o desejar. Esta falta de conhecimento reflete a fragmentação dos trabalhadores enquanto classe e a ausência das instâncias representativas dos estudantes no referido Centro.

A "falta de professores qualificados" também é um desafio preponderante para a efetivação de um ensino de qualidade. Para enfrentar este desafio aponta-se a necessidade de uma política pública de Estado que priorize a formação de professores para a educação profissional e a realização de concurso público para constituição de quadro permanente de professores das áreas técnicas.

O desafio de articular trabalho, ciência e cultura é um desafio que esbarra muitas vezes na resistência ao novo por parte de alguns profissionais, mas não se pode negar que condições adequadas de trabalho, remuneração das horas de trabalho extraclasse e as garantias básicas do exercício da docência são condições *sine qua non* para a efetivação da proposta da integração. Contudo, em alguns momentos, foi possível constatar experiências que abrem "espaços de esperança" e nos fazem acreditar na EPI enquanto proposta de educação da classe trabalhadora.

A compreensão da Educação Profissional Integrada como desafios: epistemológico, histórico, político, social e pedagógico torna-se imprescindível para o reconhecimento das dimensões dos embates que deverão ser enfrentados para sua concretização. Para Lima, 2011:

> A resolução de nenhum destes desafios prescinde de um ator destinado a ser protagonista, mas que tem assumido ultimamente "papéis baratos": os trabalhadores, que devem assumir a cena, o roteiro e a direção na construção de uma nova política de educação profissional no Brasil. (p.18)

Nesse sentido, ressalta-se o comprometimento da Linha de Pesquisa 3 do PPGEduC Educação Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável e do GEPET ao acolher essa e outras pesquisas sobre a Rede Pública de Educação Profissional na Bahia no sentido de analisar os aspectos macro e micro, os condicionantes históricos, políticos e sociais, os avanços e desafios para a consolidação desta política pública de educação profissional da classe trabalhadora.

Ao findar deste trabalho fica reiterado o compromisso da autora em continuar contribuindo com a educação profissional da Bahia por acreditar em uma educação profissional

que independente de rótulos “integral” ou “articulada”, promova de fato uma educação que rompa com o dualismo histórico e contribua para emancipação social e política da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nícola. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Wania Manso de. **A institucionalização do ensino industrial no Estado Novo português e no Estado Novo brasileiro: aproximações e distanciamentos.** Tese (Doutorado) Pontifica Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2010.

ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras. **O Plano de Qualificação Profissional do Trabalhador – Planfor/Ba – política pública de emprego?** Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador (2005).

_____. LEAL NETO, Alberto Álvares Vasconcelos. Educação Profissional Integrada ao ensino médio: concepção e políticas públicas no Governo Lula. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade.** Laranjeiras- SE. 22 a 24/09/2010.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho/Ricardo Antunes. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Os sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação do trabalho? 2 ed., [10 reimpr. rev. e ampl.] São Paulo, SP: Boiempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. 3 ed rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo, revisão técnica: Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAHIA. **Decreto nº 11.355/2008, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia em 04 de dezembro de 2008**, que trata da instituição dos Centros Estaduais e Territoriais de Educação Profissional no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia, dispõe sobre a criação do Conselho e dá outras providências, 2008.

_____. **Lei nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007.** Modifica a estrutura organizacional e de cargos em comissão da Administração Pública do Poder Executivo Estadual, disciplina o Fundo Financeiro da Previdência Social dos Servidores Públicos do Estado da Bahia e o

Fundo Previdenciário dos Servidores Públicos do Estado da Bahia, em observância ao art. 249, da Constituição Federal de 1988, e dá outras providências, 2007.

_____. **Plano de Educação Profissional da Bahia. Suprof. 2008**. Disponível em: www.cdes.gov.br/.../apresentacao-plano-de-educacao-profissional-da-ba. Acesso em 22/03/2013.

_____. **Princípios e Eixos da Educação Profissional da Bahia. 2007.** Disponível emhttp://consed.org.br /rh/resultados/2012/planos-estaduais-de-educacao/pee-ba.pdf. Acesso em 22/03/2013.

_____. Educação Profissional da Bahia. Trabalho, Educação e Desenvolvimento. **Legislação Básica 2010-2011**.

_____. A Rede Pública de Educação Profissional do Estado da Bahia. Material de divulgação disponibilizado pela Suprof (encarte de agenda). 2012.

_____. A Rede Pública de Educação Profissional do Estado da Bahia. Material audiovisual disponibilizado pela Suprof. 2014a.

_____. Projeto Político Pedagógico do CETEP-RMS, Bahia, 2014b. (mimeo).

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_ const.pdf, acesso 24 de junho de 2013.

_____. BRASIL/MTB/SEFOR. **Educação Profissional:** um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: SEFOR, 1995.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 18 de fevereiro de 2013.

_____.**Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 18 de fevereiro de 2013.

_____. **Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, e da outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em:

Acesso em 18 de fevereiro de 2013.

_____. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação** [...]. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25abr. 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/

_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em 18 de fevereiro de 2013.

_____. **Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado**. Diário Oficial da União, DF, 12 dez. 2007. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em 18 de fevereiro de 2013.

_____. **Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**[...] Diário Oficial da União, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em 18 de fevereiro de 2013.

_____. MEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento base.** Brasília, DF, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/ arquivos /pdf3/doc_referencial.pdf >. Acesso em 01 fev. 2010.

BRESSER-PEREIRA, Luis Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania: A reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: Ed. 34; Brasília: Enap. 1997.

CARVALHO. Jussara. Formação para o trabalho e Profissionalização no Brasil. Da assistência à educação formal. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha. **A educação profissional no Brasil: História, desafios e perspectivas para o século XXI.** Campinas, SP: Alínea, 2013, p 39-58.

_____. **História, trabalho e educação: a educação profissional no Brasil** (EPDB – Poços de Calda- MG). Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

COURA, Helena Luiza Oliveira. **A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano : análise do curso técnico em agropecuária .** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. 2012.

CORREIA, Adriano. Apresentação à nova edição brasileira. In: **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo, revisão técnica: Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Senzala à Colônia**. São Paulo: Editora Brasiliese, 3ªed, 1989.

CHAVES, Ernani. **Estética, ética e política: em torno da questão do trabalho no segundo Nietzsche**. Revista Dissertatio. nº 33. 2011. Disponível em:http://www2.ufpel.edu.br / isp/dissertatio/revistas/33/07.pdf. Acesso em 24/03/2014.

CHIECO, Nancim Walter; CORDÃO, Francisco Aparecido. Educação Profissional na LDB. Em Aberto, Brasília, ano 15, n.65, jan./mar. 1995. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/987/891. Acesso em 23/03/2014.

CIAVATTA. Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Ensino Médio Integrado**: Concepções e contradições. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria and RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres**. Rev. Bras. Educ.** [online]. 2012, vol.17, n.49, pp. 11-37. ISSN 1413-2478.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Industrial Manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação.** N°14, Mai./Jun./Jul./Ago. 2000. pp. 89-107

CURY, Carlos Roberto Jamil; TAMBINI, Maria Ignez Saad Bedran; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; AZZI, Sandra. A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71. Trabalho apresentado pelo INEP à XVIII **Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação**. Brasília, 1982. 76p.

DAL ROSSO, Sadi. Prefácio In. **O Trabalho na História do Pensamento Ocidental.** Daniel Mercure e Jan Spurk (Orgs.); Tradução de Patrícia Chitonni Ramos Reuillard, Sônia Guimarães Taborda. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. (pp 6-8)

DEDECCA, Claudio Salvadori. **Racionalização, emprego e relações de trabalho no capitalismo avançado**. Campinas : Unicamp, 1997. [Tese apresentada para concurso de livre-docência.]

DRUCK, Graça. **Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios**? Caderno CRH, Salvador, v.24, n. spe 01, p. 37-57, 2011;

ENGELS, Friederich. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. Original publicado em 1876. Edição soviética de 1952. Traduzido do espanhol. Disponível em https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm, acesso em 12/03/2013.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRETTI, Celso João. **O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7,suplemento, p. 105-128, 2009.

FERNANDES. Cláudia Monteiro. **Dinâmica Demográfica: Região Metropolitana de Salvador.** Disponível em: www.observatoriodasmetropoles.net/download/Censo2010_RMS.pdf. Acesso em 21/01/2015.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, Volumes I e V. 1986.

FONSECA, Sônia Maria. **O "Ensino Profissional" no Brasil Colônia: a propósito de três planos de estudo e ensino** – Nóbrega, Pombal e Lebreton. In: BATISTA, Eraldo Leme;

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** IN. Metodologia da Pesquisa Educacional. Ivani Fazenda (Organizadora). São Paulo. Cortez. 1989.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**: Um (re)Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico- Social Capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico profissional.** *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 31-45, 1999.

_____. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida**. IN: A experiência do trabalho e a educação básica. Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (orgs.) Rio de Janeiro: DP&A, 2ªed. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da Educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1995.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.

GOMES. Hélica Silva Carmo. Os Modos de Organização e Produção do Trabalho e a Educação Profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. IN**: A Educação Profissional no Brasil: História, desafios e perspectivas para o século XXI.** Eraldo Leme Batista e Meire Terezinha Müller. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

GORZ. André. **Adeus ao proletariado**. Forense Universitária. Rio de Janeiro. 1982

GRAMSCI, Antônio. Caderno 23. **Americanismo e Fordismo**. In: _____. **Cadernos do cárcere**.Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000.

HARVEY. David. **Condição Pós-Moderna: Uma pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural.** Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 22. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1992.

_____. **Espaços de esperança**. 3ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2004

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KOSIK. **Dialética do concreto**. Célia Neves; Alderico Toríbio (trad.), 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.) Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez, 2005.

_____. **Reforma da Educação Profissional ou Ajuste ao Regime de Acumulação Flexível?** Trab. Educ. Saúde, v. 5 n. 3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008.

_____. **O trabalho como princípio educativo**. In. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2009. Disponível em http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html. Acesso em 24/03/2014.

KURZ, Robert. **O Colapso da Modernização**. Paz e Terra. São Paulo. 1992.

LUKCÀCS. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. (1978). Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Disponível em: http://moviments.net/espaimarx /docs/818f4654ed39a1c147d1e51a00ffb4cb.pdf. Acesso em 03/03/2014.

LEAL, Maria das Graças de Andrade. **A arte de ter um ofício: Liceu de Artes e Ofícios da Bahia (1872-1996)**. Salvador: Fundação Odebrecht; Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, 1996.

LEAL NETO. Alberto Álvaro Vasconcelos. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Governo Lula: Uma análise à luz da categoria trabalho**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. 2010.

LECLERC, Gesuina. **Sistema único de ensino: O desafio da construção e da ampliação do espaço público de direitos na escola pública de Mato Grosso.** *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.78, pp. 199-222. ISSN 0101-7330.

LIMA. Antonio Almerico Biondi. **As Mutações do Campo Qualificação: Trabalho, Educação e Sujeitos Coletivos no Brasil contemporâneo.** Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2006.

_____. Educação profissional para quê? Construindo a formação dos trabalhadores para além do falso consenso. **Revista Trabalho, Educação e Políticas Públicas**. Instituto Integrar. Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT. Ano XV, n. 7, novembro de 2011.

LUDWIG, Selma Costa. **A escola de Belas Artes – cem anos depois.** Salvador: UFBa, 1977. 17 p. (Col. Centro de Estudos Baianos;80).

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuições para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro.** 2ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989a.

_____. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez, 1989b.

MAGLIANO FILHO, Raimundo. Editorial. Revista do Centro de Estudos Hannah Arendt. N°1. Jul. 2013.

MANFREDI, S**. Trabalho, qualificação e competência profissional**. In: Educação & Sociedade, Campinas, ano 19, n. 64, p. 13-49, set. 1998.

_____. Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O Capital. Crítica da economia política**. Rio de Janeiro. Editora Nova Cultura. 1996.

_____. **Crítica ao Programa de Gotha**. Fonte digital: Rocket Edition; 1999. Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/gotha.pdf. Acesso em 22/07/2013.

_____. **Teses sobre Feuerbach** (1845). Fonte digital: Rocket Edition; 1999. Disponível em: http://www.adelinotorres.com/historia/Karl%20Marx-Teses%20sobre%20Feuerbach.pdf . Acesso em 01/06/2012.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Lisboa: Avante Edições, 1997. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/Manifesto DoPartido Comunista/index.htm>. Acesso em 01/06/2012.

MERCURE. Daniel; SPURK , Jan. **O Trabalho na História do Pensamento Ocidental**. Daniel Mercure e Jan Spurk (Orgs.); Tradução de Patrícia Chitonni Ramos Reuillard, Sônia Guimarães Taborda. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MÉSZÁROS, István. A Educação para além do Capital. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.2005.

_____. A teoria da alienação em Marx. Tradução Isa Tavares.São Paulo: Boitempo, 2006.

MOTA, Luzia; SOUZA, Ruberley Rodrigues. Institutos Federais: Determinantes históricos, políticos e cognitivos. In: **Instituto Federal de Goiás: História, Reconfigurações e Perspectivas**, vol 1: A Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e o IFG no tempo conduzindo uma recuperação histórica até os anos de 1990. Editora IFG. 2014. (No prelo).

MOURA, Dante Henrique. Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos anos de 1990 e 2000: Limites e Possibilidades. IN: **Jovens, Ensino Médio e Educação profissional: políticas públicas em debate**. Ramon de Oliveira (Org.). Campinas – SP: Papirus, 2012.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA. Monica Ribeiro da. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Trabalho encomendado pelo GT 09 – Trabalho e Educação para a apresentação na 35ª Reunião Anual daANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas-PE, 2012.

MÜLLER, Meire Terezinha. **A educação profissional no Brasil: História, desafios e perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Alínea, 2013, p 39-58.

NAGLE. Jorge. **Educação e Sociedade na primeira república**. São Paulo:EPU; Rio de Janeiro. Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NIETZSCHE. Friedrich. **Humano: demasiado humano**. Paulo Cesár de Souza (Tradução) . São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 3. ed, 2004.

OFFE. Claus. "Trabalho como Categoria Sociológica Fundamental? . Trabalho & Sociedade. Vol.I, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro. 1989.

OLIVEIRA, Dalila A. **A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização**. In: Dossiê Globalização e Educação: Precarização do Trabalho Docente. Educ. Soc., Campinas, vol.25, nº 87. 2004.

_____. **A Educação Básica e Profissional no contexto das reformas dos anos 90**. Texto apresentado na 23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação -ANPED, Caxambu –MG, 2000.

OLIVEIRA, Maria Rita N.S. A Formação de Professores para o Ensino Técnico. Projeto de Pesquisa. Brasília, CNPq, 2005

OLIVEIRA. Nilza Helena de. **Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica: Estabelecimentos escolares de referência ao ensino médio brasileiro: O caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. 2010.

OLIVEIRA. Ramon. **Por uma educação profissional democrática e emancipatória. IN: Jovens ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Empregabilidade**. In. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2009. Disponível em http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html. Acesso em 24/03/2014.

PEREIRA. Josué Vidal. Os sujeitos do PROEJA em Goiânia: do desemprego ao subemprego e os condicionantes da escolarização. In: Educação dos Trabalhadores: políticas e projetos em disputa. Maria Margarida Machado e Maria Emília de C. Rodrigues (organizadoras). Campinas –SP. Mercado de Letras, 2011

PICANÇO, Iracy. **Dez anos de LDB e a Educação Profissional**. Trab. Educ. Saúde, v. 5 n. 3, p. 537-543, nov.2007/fev.2008.

PINTO. Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo**. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RAMOS. Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] / Marise Nogueira Ramos. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes). – Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

_____. A educação tecnológica como política de estado. IN: Jovens ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debate. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. / Marise Ramos. - Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ 2010.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**?. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia**. Trabalho Necessário, Niterói, n. 3, 2005.

RODRIGUES, José. **Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de educação Profissional**. Niterói: UFF, 03/08/2004. Texto.

_____. **Celso Suckow da Fonseca e a sua "História do ensino industrial no Brasil"**. Revista brasileira de história da educação n° 4 jul./dez. 2002. Disponível em file:///C:/Users/Aline/Downloads/246file:///C:/Users/Aline/Downloads/246-756-1-PB.pdf-756-1-PB.pdf. Acesso em 31/01/2015.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos e LEDA, Denise Bessa. **O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva.** *Estud. pesqui. psicol.* [online]. 2004, vol.4, n.2 [citado 2014-02-10], pp. 0-0 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo. php? Script =sci_arttext&pid=S1808-42812004000300006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1808-4281.Disponível em 03/03/2014.

RUMMERT, Sônia M. **Projeto Escola de Fábrica – atendendo a "pobres e desvalidos da sorte" do século XXI**. In: 28ª reunião anual da ANPEd. Caxambu. 2005.

SANFELICE. **História e Historiografia de instituições escolares**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 192-200, set.2009 - ISSN: 1676-2584.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da Educação Profissional no Brasil**. In: 500 anos de Educação no Brasil. Eliane Texeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cyntia Greive Veiga (Orgs), - 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp.205-224.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 9ª ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2005.

_____. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores. Associados, 2008.

_____. **O choque teórico da politecnia**. Revista Trabalho Educação e Saúde. 2003. p. 131-152.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**.Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan.-abr. 2007.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil** . 2º ed. Ver. E apml. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – Coleção memória da educação).

SCHWARTZMAN, Simon. **O Intelectual e o Poder: A Carreira Política de Gustavo Capanema**. Publicado em Centro de Pesquisas e Documentação em História Contemporânea do Brasil (CPDOC), ed., A Revolução de 30. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1983. Disponível em http://www.schwartzman.org.br/simon/intelect.htm#_1_7, acesso em 02/01/2015.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet e COSTA, Vanda Maria Ribeiro Costa. **Tempos de Capanema**. 2ª ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra. 2000).

SILVA. André Eduardo Ribeiro da. Resenha. Espaços de Esperança. AGRÁRIA, São Paulo, Nº 3, pp. 172-175, 2006

SILVA. Luciano Pereira da. Formação profissional no Brasil: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. História [online]. 2010, vol.29, n.1, pp. 394-417. ISSN 1980-4369.

SILVA, Rosany Kátia Vilasboas Moreira. Conselho escolar nos centros de educação profissional da Bahia: representatividade e desafios de atuação / - Salvador, 2013. 81f. Orientadora: Jaci Maria Menezes . Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. GESTEC. Campus I.2013.

SOUSA JUNIOR. Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

_____. **O programa Marxiano de educação e o fundamento da práxis**. Trab.Educ.Saúde,RiodeJaneiro,v.7,suplemento,p.51-66,2009.

SOUZA. Heron Ferreira. **Desenvolvimento Territorial no Estado da Bahia: o caso das Escolas Agrotécnicas Estaduais de Amargosa e Irecê**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. 2009.

TONET, Ivo. **Marxismo para o Século XXI**. Revista Espaço Acadêmico. n.51. Agosto/2005. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/051/51tonet.htm. Acesso em 25/03/2014.

XAVIER. Maria Elisabeth. "A sociedade agroexportadora e a constituição do ensino da elite"(1549-1920). In. **História da Educação: a escola no Brasil**. XAVIER, M.E.; RIBEIRO, M. L. S & Noronha (Organizadores). São Paulo: FTD. 1994.

WARDE. Mirian Jorge. **Educação e Estrutura Social. A profissionalização em questão**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979;

WAGNER. Eugênia Sales. Hannah Arendt & Karl Marx: o mundo do trabalho. Cotia, SP: Ateliê Editorial. 2ª ed, 2002.

WEBER. **A Ética Protestante e o espírito do Capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1998.

WEINBERG, Pedro Daniel. **A Construção de uma Nova Institucionalidade para a Formação**. Boletim Técnico do SENAC. Jan./ Abr, 1996.

WILLAIME, Jean-Paul. **As reformas protestantes e a valorização do trabalho**. In: O Trabalho na História do Pensamento Ocidental. Daniel Mercure e Jan Spurk (Orgs.);

Tradução de Patrícia Chitonni Ramos Reuillard, Sônia Guimarães Taborda. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005(pp. 63-87)

SITES CONSULTADOS:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/apresentacao_zezo_leia.html

http://educacaoprofissionaldabahia.blogspot.com.br/

http://www.mec.gov.br/setec/

http://www.educacao.ba.gov.br/

http://www.inep.gov.br/

http://www.dieese.org.br/

http://www.periodicos.capes.gov.br/

APÊNDICES

APÊNDICE A – Matriz Curricular do Curso de Educação Profissional Integrada –Técnico em Eletromecânica .

APÊNDICE B – Matriz Curricular do Curso de Educação Profissional Integrada –Técnico em Segurança do Trabalho

APÊNDICE C – Matriz Curricular do Curso de Educação Profissional Integrada –Técnico em Controle Ambiental

SUPROF – Superintendência de Educação Profissional

CENTROUEE:
MUNICÍPIO:
DIREC: TERRITÓRIO DE IDENTIDADE:
EIXO: Controle e Processos Industriais
CURSO: Técnico em Eletromecânica
TURNO: Diurno MODALIDADE: EPI

ATENÇÃO

Esta matriz aplica-se única e exclusivamente para as turmas iniciadas a partir do ano letivo de 2012.

DISCIPLINAS				CARGA HORÁRIA SEMANAL E ANUAL								CH TOTAL
				1.ª Série		2.ª Série		3.ª Série		4.ª Série		
				Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual	
Base Nacional Comum - BNC	Arte			0	0	0	0	0	0	2	80	80
	Biologia			2	80	2	80	0	0	0	0	160
	Educação Física			2	80	0	0	0	0	0	0	80
	Filosofia			2	80	0	0	0	0	0	0	80
	Física			2	80	2	80	0	0	0	0	160
	Geografia			2	80	2	80	0	0	0	0	160
	História			2	80	0	0	2	80	0	0	160
	Língua Estrangeira Moderna			0	0	2	80	2	80	0	0	160
	Língua Portuguesa e Redação			2	80	2	80	2	80	3	120	360
	Matemática			2	80	3	120	2	80	2	80	360
	Química			2	80	0	0	2	80	0	0	160
	Sociologia			0	0	2	80	0	0	0	0	80
Estudos Orientados (EO) na Base Nacional Comum				-	20	-	20	-	20	-	20	80
Carga Horária da BNC subtotal por Série				18	740	15	620	10	420	7	300	2080
Formação Técnica Geral - FTG	Biologia – Meio Ambiente, Saúde e Segurança do Trabalho			0	0	2	80	0	0	0	0	80
	Filosofia – Ética e Direito do Trabalho			0	0	2	80	0	0	0	0	80
	Filosofia – Metodologia do Trabalho Científico			0	0	0	0	2	80	0	0	80
	Informática – Inclusão Digital			2	80	0	0	0	0	0	0	80
	Sociologia – Organização dos Processos de Trabalho			0	0	0	0	2	80	0	0	80
	Sociologia – Organização Social do Trabalho			0	0	0	0	0	0	2	80	80
Estudos Orientados (EO) na Formação Técnica Geral				-	20	-	20	-	20	-	20	80
Carga Horária da FTG subtotal por Série				2	100	4	180	4	180	2	100	560
Formação Técnica Específica - FTE	Categorias Curriculares	Contextualização	Gestão da Qualidade, Segurança e Meio Ambiente	0	0	0	0	3	120	0	0	120
			Gestão de Negócios e Empreendedorismo (Individual e Coletivo)	0	0	0	0	0	0	2	80	80
		Fundamentos	Desenho Técnico	2	80	0	0	0	0	0	0	80
			Eletromecânica	3	120	0	0	0	0	0	0	120
			Tecnologia dos Materiais	0	0	0	0	2	80	0	0	80
		Tecnológicas	Metrologia	0	0	2	80	0	0	0	0	80
			Eletrônica	0	0	2	80	2	80	0	0	160
			Elementos de Máquinas	0	0	0	0	0	0	2	80	80
			Automação Pneumática e Hidráulica	0	0	0	0	0	0	2	80	80
		Instrumentais	Máquinas Térmicas	0	0	0	0	0	0	3	120	120
			Manutenção Eletromecânica	0	0	0	0	2	80	2	80	160
			Equipamentos e Processos de Usinagem	0	0	0	0	0	0	3	120	120
Estudos Orientados (EO) na Formação Técnica Específica				-	20	-	40	-	40	-	20	120
Carga Horária da FTE subtotal por Ano				5	220	4	200	9	400	14	580	1400
Estudos Interdisciplinares (EI)	Pesquisa,Orientação Profissional e Iniciação Científica			0	0	1	40	1	40	1	40	120
	Intervenção Social, Tecnologia Social, Atividade de Campo e Visitas Técnicas			0	0	1	40	1	40	1	40	120
Carga Horária dos EI subtotal por Ano				0	0	2	80	2	80	2	80	240
Estudos Complementares (EC)	Base Nacional Comum/BNC e Formação Técnica Geral/FTG			-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Formação Técnica Específica/FTE			-	-	-	-	-	-	-	-	-
Carga Horária da BNC + FTG + FTE + EI subtotal por Ano				25	1060	25	1080	25	1080	25	1060	4280
Estágios	Estágio de Observação			-	0	-	100	-	0	-	0	100
	Estágio de Participação			-	0	-	0	-	100	-	200	300
Carga Horária Total dos Estágios				0	0	0	100	0	100	0	200	400
Carga Horária Total, incluindo Estágios				25	1060	25	1180	25	1180	25	1260	4.680

Notas Explicativas:

Estudos Orientados (EO) = horas extraclasse destinadas às atividades pertinentes aos componentes curriculares da Base Nacional Comum/BNC, da Formação Técnica Geral/FTG e da Formação Técnica Específica/FTE, com a finalidade de ampliar os conhecimentos práticos e teóricos, compreendendo entre outros: roteiro de estudos, visitas técnicas, participação em seminários, congressos, encontros, feiras.

Estudos Interdisciplinares (EI) = horas semanais presenciais e adicionais extraclasse, objetivando a integração curricular através de práticas pedagógicas de pesquisa, iniciação científica, orientação profissional, intervenção social, desenvolvimento de tecnologias sociais, atividades de campo e visitas técnicas.

Estudos Complementares (EC) = período destinado apenas aos estudantes que precisarem a cada unidade, módulo ou semestre estudado, rever os conhecimentos trabalhados (recuperação paralela, dependência), ou ainda para cumprimento de carga horária deficitária em algum componente curricular da BNC, da FTG ou da FTE.

Estágio de Observação = etapa inicial do estágio na qual ele/a estudante observa, indaga, questiona as rotinas, procedimentos e práticas do seu futuro campo de trabalho.

Estágio de Participação = etapa conclusiva do estágio na qual ele/a estudante vivencia situações reais de trabalho sob supervisão do/a professor/a orientador/a de estágio, podendo ser realizado em: Instituições e Empresas Públicas ou Privadas, ONGs, Cooperativas, Associações e caracterizando-se como Estágio Social quando desenvolvido em Comunidades, em Assentamentos, em Movimentos Sociais entre outros.

SUPROF – Superintendência de Educação Profissional

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO | Bahia GOVERNO

CENTRO/UEE:
MUNICÍPIO:
DIREC: TERRITÓRIO DE IDENTIDADE:
EIXO: Ambiente, Saúde e Segurança
CURSO: Técnico em Segurança do Trabalho
TURNO: Diurno MODALIDADE: EPI

ATENÇÃO

Esta matriz aplica-se única e exclusivamente para as turmas iniciadas a partir do ano letivo de 2012.

DISCIPLINAS				CARGA HORÁRIA SEMANAL E ANUAL								CH TOTAL
				1.ª Série		2.ª Série		3.ª Série		4.ª Série		
				Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual	
Base Nacional Comum - BNC			Arte	0	0	0	0	0	0	2	80	80
			Biologia	2	80	2	80	0	0	0	0	160
			Educação Física	2	80	0	0	0	0	0	0	80
			Filosofia	2	80	0	0	0	0	0	0	80
			Física	2	80	0	0	2	80	0	0	160
			Geografia	2	80	0	0	2	80	0	0	160
			História	2	80	0	0	2	80	0	0	160
			Língua Estrangeira Moderna	0	0	2	80	0	0	0	0	80
			Língua Portuguesa e Redação	2	80	2	80	2	80	2	80	320
			Matemática	2	80	2	80	2	80	2	80	320
			Química	2	80	2	80	0	0	0	0	160
			Sociologia	0	0	2	80	0	0	0	0	80
Estudos Orientados (EO) na Base Nacional Comum				-	20	-	20	-	20	-	20	80
Carga Horária da BNC subtotal por Série				18	740	12	500	10	420	6	260	1920
Formação Técnica Geral - FTG			Biologia – Meio Ambiente, Saúde e Segurança do Trabalho	0	0	2	80	0	0	0	0	80
			Filosofia – Ética e Direito do Trabalho	0	0	2	80	0	0	0	0	80
			Filosofia – Metodologia do Trabalho Científico	0	0	0	0	2	80	0	0	80
			Informática – Inclusão Digital	2	80	0	0	0	0	0	0	80
			Sociologia – Organização dos Processos de Trabalho	0	0	0	0	2	80	0	0	80
			Sociologia – Organização Social do Trabalho	0	0	0	0	0	0	2	80	80
Estudos Orientados (EO) na Formação Técnica Geral				-	10	-	10	-	10	-	10	40
Carga Horária da FTG subtotal por Série				2	90	4	170	4	170	2	90	520
Formação Técnica Específica - FTE	Categorias Curriculares	Consultoria	Aspectos e Impactos Ambientais	0	0	2	80	0	0	0	0	80
			Ética, Cidadania e Meio Ambiente	2	80	0	0	0	0	0	0	80
		Fundamentos	Estatística Aplicada	0	0	0	0	2	80	0	0	80
			Administração Aplicada a Segurança	0	0	0	0	2	80	0	0	80
			Legislação e Normas de Segurança	0	0	0	0	3	120	0	0	120
			Segurança do Trabalho	0	0	3	120	0	0	0	0	120
			Prevenção e Combate a Acidentes	0	0	0	0	0	0	3	120	120
			Psicologia e Relações Humanas	3	120	0	0	0	0	0	0	120
			Saúde do Trabalhador	0	0	0	0	0	0	3	120	120
		Tecnologias	Desenho Técnico	0	0	2	80	0	0	0	0	80
			Controle Ambiental	0	0	0	0	2	80	0	0	80
		Instrumentais	Organização e Sistemas Integrados a Segurança	0	0	0	0	0	0	3	120	120
			Primeiros Socorros	0	0	0	0	0	0	2	80	80
			Técnicas de Segurança Industriais e Ocupacionais	0	0	0	0	0	0	2	80	80
			Tecnologia Industrial	0	0	0	0	0	0	2	80	80
Estudos Orientados (EO) na Formação Técnica Específica				-	40	-	40	-	40	-	40	160
Carga Horária da FTE subtotal por Ano				5	240	7	320	9	400	15	640	1600
Estudos Interdisciplinares (EI)			Pesquisa,Orientação Profissional e Iniciação Científica	-	-	1	40	1	40	1	40	120
			Intervenção Social, Tecnologia Social, Atividade de Campo e Visitas Técnicas	-	-	1	40	1	40	1	40	120
Carga Horária dos EI subtotal por Ano				0	0	2	80	2	80	2	80	240
Estudos Complementares (EC)			Base Nacional Comum/BNC e Formação Técnica Geral/FTG	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			Formação Técnica Específica/FTE	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Carga Horária da BNC + FTG + FTE + EI subtotal por Ano				25	1070	25	1070	25	1070	25	1070	4280
Estágios			Estágio de Observação	-	0	-	100	-	0	-	0	100
			Estágio de Participação	-	0	-	0	-	100	-	200	300
Carga Horária Total dos Estágios				0	0	0	100	0	100	0	200	400
Carga Horária Total, incluindo Estágios				25	1070	25	1170	25	1170	25	1270	4.680

Notas Explicativas:

Estudos Orientados (EO) = horas extraclasse destinadas às atividades pertinentes aos componentes curriculares da Base Nacional Comum/BNC, da Formação Técnica Geral/FTG e da Formação Técnica Específica/FTE, com a finalidade de ampliar os conhecimentos práticos e teóricos, compreendendo entre outros: roteiro de estudos, visitas técnicas, participação em seminários, congressos, encontros, feiras.

Estudos Interdisciplinares (EI) = horas semanais presenciais e adicionais extraclasse, objetivando a integração curricular através de práticas pedagógicas de pesquisa, iniciação científica, orientação profissional, intervenção social, desenvolvimento de tecnologias sociais, atividades de campo e visitas técnicas.

Estudos Complementares (EC) = período destinado apenas aos estudantes que precisarem a cada unidade, módulo ou semestre estudado, rever os conhecimentos trabalhados (recuperação paralela, dependência), ou ainda para cumprimento de carga horária deficitária em algum componente curricular da BNC, da FTG ou da FTE.

Estágio de Observação = etapa inicial do estágio na qual o/a estudante observa, indaga, questiona as rotinas, procedimentos e práticas do seu futuro campo de trabalho.

Estágio de Participação = etapa conclusiva do estágio na qual o/a estudante vivencia situações reais de trabalho sob supervisão do/a professor/a orientador/a de estágio, podendo ser realizado em: Instituições e Empresas Públicas ou Privadas, ONGs, Cooperativas, Associações e caracterizando-se como Estágio Social quando desenvolvido em Comunidades, em Assentamentos, em Movimentos Sociais entre outros.

SUPROF – Superintendência de Educação Profissional

CENTRO/UEE:
MUNICÍPIO:
DIREC: TERRITÓRIO DE IDENTIDADE:
EIXO: Ambiente, Saúde e Segurança
CURSO: Técnico em Controle Ambiental
TURNO: Diurno MODALIDADE: EPI

ATENÇÃO

Esta matriz aplica-se única e exclusivamente para as turmas iniciadas a partir do ano letivo de 2012.

DISCIPLINAS				CARGA HORÁRIA SEMANAL E ANUAL								CH TOTAL
				1.ª Série		2.ª Série		3.ª Série		4.ª Série		
				Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual	Semanal	Anual	
Base Nacional Comum - BNC			Arte	0	0	0	0	0	0	2	80	80
			Biologia	2	80	2	80	0	0	0	0	160
			Educação Física	2	80	0	0	0	0	0	0	80
			Filosofia	2	80	0	0	0	0	0	0	80
			Física	2	80	2	80	0	0	0	0	160
			Geografia	2	80	0	0	2	80	0	0	160
			História	2	80	0	0	2	80	0	0	160
			Língua Estrangeira Moderna	0	0	2	80	0	0	0	0	80
			Língua Portuguesa e Redação	2	80	2	80	3	120	2	80	360
			Matemática	2	80	2	80	2	80	2	80	320
			Química	2	80	2	80	0	0	0	0	160
			Sociologia	2	80	0	0	0	0	0	0	80
Estudos Orientados (EO) na Base Nacional Comum				-	20	-	20	-	20	-	20	80
Carga Horária da BNC subtotal por Série				20	820	12	500	9	380	6	260	1960
Formação Técnica Geral - FTG			Biologia – Meio Ambiente, Saúde e Segurança do Trabalho	0	0	2	80	0	0	0	0	80
			Filosofia – Ética e Direito do Trabalho	0	0	2	80	0	0	0	0	80
			Filosofia – Metodologia do Trabalho Científico	0	0	0	0	2	80	0	0	80
			Informática – Inclusão Digital	2	80	0	0	0	0	0	0	80
			Sociologia – Organização dos Processos de Trabalho	0	0	0	0	2	80	0	0	80
			Sociologia – Organização Social do Trabalho	0	0	0	0	0	0	2	80	80
Estudos Orientados (EO) na Formação Técnica Geral				-	10	-	10	-	10	-	10	40
Carga Horária da FTG subtotal por Série				2	90	4	170	4	170	2	90	520
Formação Técnica Específica FTE	Categorias Curriculares	Contextualização	Aspectos e Impactos Ambientais	0	0	0	0	3	120	0	0	120
			Ética Cidadania e Meio Ambiente	0	0	2	80	0	0	0	0	80
		Fundamentos	Ecologia e Conservação da Natureza	3	120	0	0	0	0	0	0	120
			Desenho Técnico	0	0	0	0	2	80	0	0	80
			Gestão Ambiental	0	0	3	120	0	0	0	0	120
			Fundamentos da Geologia	0	0	0	0	2	80	0	0	80
			Recuperação de Áreas Degradadas	0	0	0	0	0	0	3	120	120
		Tecnológicas	Sistemas Urbanos de Águas e Esgotos	0	0	0	0	0	0	3	120	120
			Vigilância Sanitária Ambiental	0	0	0	0	0	0	2	80	80
			Processos Químicos Industriais	0	0	0	0	0	0	3	120	120
			Sistema de Limpeza Pública	0	0	0	0	0	0	2	80	80
		Instrumentais	Legislação Ambiental	0	0	0	0	3	120	0	0	120
			Técnicas de Laboratório	0	0	2	80	0	0	0	0	80
			Poluição e Controle Ambiental	0	0	0	0	0	0	2	80	80
Estudos Orientados (EO) na Formação Técnica Específica				-	40	-	40	-	40	-	40	160
Carga Horária da FTE subtotal por Ano				3	160	7	320	10	440	15	640	1560
Estudos Interdisciplinares (EI)			Pesquisa,Orientação Profissional e Iniciação Científica	0	0	1	40	1	40	1	40	120
			Intervenção Social, Tecnologia Social, Atividade de Campo e Visitas Técnicas	0	0	1	40	1	40	1	40	120
Carga Horária dos EI subtotal por Ano				0	0	2	80	2	80	2	80	240
Estudos Complementares (EC)			Base Nacional Comum/BNC e Formação Técnica Geral/FTG	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			Formação Técnica Específica/FTE	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Carga Horária da BNC + FTG + FTE + EI subtotal por Ano				25	1070	25	1070	25	1070	25	1070	4280
Estágios			Estágio de Observação	-	0	-	100	-	0	-	0	100
			Estágio de Participação	-	0	-	0	-	100	-	200	300
Carga Horária Total dos Estágios				0	0	0	100	0	100	0	200	400
Carga Horária Total, incluindo Estágios				25	1070	25	1170	25	1170	25	1270	4.680

Notas Explicativas:

Estudos Orientados (EO) = horas extraclasse destinadas às atividades pertinentes aos componentes curriculares da Base Nacional Comum/BNC, da Formação Técnica Geral/FTG e da Formação Técnica Específica/FTE, com a finalidade de ampliar os conhecimentos práticos e teóricos, compreendendo entre outros: roteiro de estudos, visitas técnicas, participação em seminários, congressos, encontros, feiras.

Estudos Interdisciplinares (EI) = horas semanais presenciais e adicionais extraclasse, objetivando a integração curricular através de práticas pedagógicas de pesquisa, iniciação científica, orientação profissional, intervenção social, desenvolvimento de tecnologias sociais, atividades de campo e visitas técnicas.

Estudos Complementares (EC) = período destinado apenas aos estudantes que precisarem a cada unidade, módulo ou semestre estudado, rever os conhecimentos trabalhados (recuperação paralela, dependência), ou ainda para cumprimento de carga horária deficitária em algum componente curricular da BNC, da FTG ou da FTE.

Estágio de Observação = etapa inicial do estágio na qual o/a estudante observa, indaga, questiona as rotinas, procedimentos e práticas do seu futuro campo de trabalho.

Estágio de Participação = etapa conclusiva do estágio na qual o/a estudante vivencia situações reais de trabalho sob supervisão do/a professor/a orientador/a de estágio, podendo ser realizado em: Instituições e Empresas Públicas ou Privadas, ONGs, Cooperativas, Associações e caracterizando-se como Estágio Social quando desenvolvido em Comunidades, em Assentamentos, em Movimentos Sociais entre outros.

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista elaborado para a equipe gestora do CETEP-RMS

Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

ROTEIRO DE ENTREVISTA
EQUIPE GESTORA DO CETEP-RMS

Apresentação da Pesquisa:

Prezado (a) Gestor (a)

Este roteiro de entrevista é um instrumento para o levantamento de informações da minha pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar os princípios e práticas dos Cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI), ofertados pela rede estadual de ensino da Bahia no Território de Identidade 26, em especial no Centro Territorial de Educação Profissional da Região Metropolitana de Salavador – CETEP-RMS.

Informo que esta pesquisa é vinculada ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Educação Ambiental e Gestão Social dos Territórios (GEPET) e ao Programa de Estudos do Trabalho (PROET).

Saliento que sua identidade e todas as informações prestadas serão tratadas de forma ética e sigilosa. Sua contribuição é muito importante para o levantamento das informações necessárias a essa investigação.

Nesse sentido, desde já agradeço,

Aline de Oliveira Costa Santos

1- Identificação do Entrevistado

Nome: _____

Cargo que ocupa: _____

E-mail:_____ Telefone: _____

- ✓ Primeiramente, por favor, gostaria que o (a) senhor (a) se apresentasse, falasse um pouco de sua formação acadêmica, sua trajetória profissional e sua experiência com a gestão e com a educação profissional.

Questões sobre o CETEP-RM?

1 - Em sua opinião porque essa instituição, que antes era Centro Tecnológico do Estado da Bahia, Unidade Camaçari (CETEB-CA) foi escolhida para transformar-se no Centro Territorial da Região Metropolitana de Salvador?

2 – E por que no município de Camaçari?

3 – De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Centro, enquanto CETEB-CA a gestão da instituição era de responsabilidade da Associação Tecnológica e Educacional de Camaçari, a ATEC. Hoje o CETEP-RMS possui algum vinculo com essa organização? Se sim, que tipo de vínculo?

4 - Saberia falar um pouco como era a gestão na época do CETEB-CA? Vantagens e desvantagens....

5 – Com a transformação em Centro em 2009 quais as principais mudanças que ocorreram? (Ifra- estrutura física e humana, capacidade de atendimento, responsabilidades, formas de compreender a formação, outros aspectos)

Questões referentes ao atendimento

6 - Quantos alunos estão sendo atendidos hoje pelo CETEP-RM nos três turnos?

7 - Saberia especificar número de alunos matriculados e número de alunos frequentando?

8 – Quantos alunos são dos Cursos de Educação Profissional Integrado (EPI)?

Questões referentes a infraestrutura física

9 – É possível observar que o CETEP-RM tem uma boa infraestrutura física. De acordo com o PPP são (sete) 7 salas para serviços administrativos, (dez) 10 salas de aula, (dez) 10 laboratórios, Auditório e biblioteca com acervo de 300 livros técnicos, todos os espaços devidamente equipados. Além disso, tem ainda cozinha, refeitório, cantina e (nove) 9 banheiros. Em sua opinião, essa infraestrutura é suficiente para atender a demanda do Centro?

- Todos esses espaços estão em funcionamento? São plenamente utilizados?
- O auditório tem capacidade para quantas pessoas?

- Como funciona a biblioteca? O acesso é livre aos alunos dos três turnos?

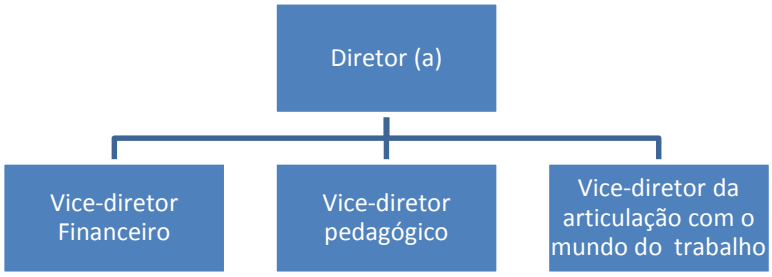
10 – O PPP indica que CETEP-RM não dispõe de uma quadra de esportes? Em sua opinião, em que medida essa falta prejudica a formação dos alunos, principalmente quando se pensa na formação integral do indivíduo, que é uma premissa dos cursos de EPI? Diante disso, onde são realizadas as aulas práticas de educação física?

11 – De que forma se dá a manutenção desses espaços?

12 – E com relação aos recursos didáticos, existe carência? Como é feito a reposição?

Questões referentes à infraestrutura humana

13- Sabemos que os CETEPs e CEEPs contam com uma equipe gestora que possibilita um trabalho especializado e articulado.



Além desses, de acordo com o PPP o CETEP-RMS conta com o trabalho de:

- 3 coordenadores: Matutino; Vespertino; Noturno
- 2 Professores Articuladores:
- 1 Secretária, 6 funcionários e 2 estagiários
- 5 funcionários de serviços gerais
- 2 Funcionários da Biblioteca
- 2 Funcionários da informática
- Vigilantes?
- limpeza?

De acordo com o PPP são mais de 29 pessoas envolvidas com as atividades meio.

14– Em sua opinião, essa infraestrutura humana é suficiente para demanda do Centro? Em geral, qual o vínculo desses funcionários?

15 – E com relação ao quadro docente do CETEP-RMS, quantos docentes o compõem?

16- Sabemos que uma das grandes dificuldades encontradas pela rede estadual de EP na Bahia diz respeito aos professores das áreas técnicas? O Centro enfrenta dificuldades neste sentido?

Questões sobre a dimensão territorial do CETEP-RMS

A atual gestão do Governo da Bahia entende a Educação Profissional como estratégica para o desenvolvimento territorial do Estado. Nesse sentido, criou os CETEPs para atender as demandas dos territórios.

17 - Em sua opinião o CETEP-RMS cumpre com este objetivo? Por quais motivos? Qual a origem dos alunos? E suas possibilidades de atuação?

18 – O território da Região Metropolitana de Salvador e mesmo o de Camaçari é muito diversificado quanto as possibilidades de trabalho, emprego e renda. Entretanto, observa-se que os cursos ofertados pelo CETEP-RMS se restringem a cursos cujas áreas e possibilidades de atuação se destinam, à priori, a indústria? Como se deu a escolha dos cursos no CETEP-RMS? Qual o nível de aceitação dos mesmos perante a comunidade?

16- Qual a atuação do Conselho Territorial de Educação Profissional no CETEP-RMS?

17 – A premissa de uma gestão participativa tem realmente se efetivada?

18 - Que avaliação poderia ser feita desse modelo de gestão dos Centros?

Questões sobre os princípios da Educação Profissional Integrada (EPI)

A EPI é uma modalidade de ensino que visa a formação para à vida, para a cidadania e para o trabalho e, ao mesmo tempo prepara o aluno para o desempenho de uma determinada ocupação, sem perder de vista, entretanto, o desenvolvimento de potencialidades do indivíduo.

19- Trata-se de uma modalidade ou forma de articulação que exige uma atenção diferenciada por parte da gestão e dos professores. Como vêm se dando o desenvolvimento desses cursos no Centro? Qual o nível de aceitação? Quais as dificuldades? Qual o nível de evasão?

20- A EPI é a principal bandeira do Programa Brasil Profissionalizado. Houve recursos deste programa aplicados aqui no CETEP-RM? De que forma?

21 – De acordo com a Suprof "A Educação Profissional Integrada visa a formação integral do estudante, em todas as suas dimensões. Assim, arte, ciência, cultura, tecnologia, trabalho se articulam com a construção de uma leitura e visão de mundo, contribuindo para a formação de

um sujeito de direitos consciente do seu papel na sociedade". (Trecho extraído do Blog da Suprof em 22/03/2014)

Em sua opinião,as finalidades da EPI no trecho acima citado tem consonância com a realidade vivenciada no CETEP-RMS? Explique por quê?

22- Outra dificuldade enfrentada pelas unidades, CEEPs e Centros que ofertam a EP é com relação aos estágios. Essa situação é diferente no CETEP-RMS já que o mesmo se encontra próximo ao maior Polo Industrial do Nordeste?

23- Qual o balanço que você faz desses 6 anos de expansão da Educação Profissional na Bahia? Por favor, exponha os aspectos positivos ou que precisam ser melhorados na atual política (talvez uma avaliação da SUPROF enquanto gestora dessa política)?

Espaço para fazer alguma consideração que julgar necessária

Mais uma vez obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE E – Questionário do estudante

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

QUESTIONÁRIO ESTUDANTE

Prezado (a) Estudante (a),

Este questionário é um instrumento para o levantamento de informações da minha pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar os princípios e práticas dos Cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI), ofertados pela rede estadual de ensino da Bahia no Território de Identidade 26 ou Região Metropolitana de Salvador.

Sua contribuição é muito importante. Nesse sentido, desde já agradeço,

Aline de Oliveira Costa Santos

Dados pessoais (Opcional)

Nome: _____

E-mail: _____ Telefone: _____

Preenchimento obrigatório

(1) Sexo: M ( ) F ( ) (2) Idade: _____

(3) Cursou o Ensino Fundamental em escola pública? Sim ( ) Não ( )

(4) Cidade onde reside: _____ (5) Bairro: _____

(6) Trabalha? Sim ( ) Não ( ) Onde? _____

(7) CURSO: _____ (8)Ano :_____

(9) É o curso que você gostaria de fazer? Sim ( ) Não ( )

(10) Se não, qual seria o curso que gostaria de estar fazendo? _____

(11) Quem efetuou sua matrícula no curso? _____

(12) Você tinha informações sobre o curso antes? Sim ( ) Não ( )

(13) Marque o seu nível de satisfação em relação ao curso no momento?

Muito satisfeito ( ) Satisfeito ( ) Pouco satisfeito ( ) Nada satisfeito ( ).

Por quê? _____

14- De modo geral, como você avalia a infraestrutura do CETEP-RMS? Marque um x na opção.

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Salas de Aula				
Laboratórios/auditório				
Biblioteca				
Recursos pedagógicos (material didático, computadores, audiovisual)				
Cantina e outros espaços de convivência				

Você utiliza todos esses espaços? Sim ( ) Não ( ). Se não, por quê?

_____

_____

15- E com relação à atuação dos profissionais da escola, como você avalia?

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Equipe Gestora				
Secretaria/Coordenação (Atendimento ao aluno)				
Professores				

Por favor, comente suas respostas.

_____

_____

16 - Entre os métodos de ensino abaixo marque 2 (dois) que mais são praticados no Curso de EPI

[ ] aulas especiais (excuções, visitas técnicas, etc.)
[ ] aulas expositivas
[ ] métodos de projeto
[ ] trabalho em grupo
[ ] trabalho individual (Prova, teste ou trabalho escrito)

Desses, qual o que você mais gosta? _____

17- Trabalhos ou projetos de forma interdisciplinar acontecem durante o Curso de EPI com que frequência?

[ ] Nunca [ ] Raramente (1-3 vezes ao ano) [ ]Toda unidade (4 vezes ao ano) [ ] Sempre (muitas vezes)

18 – De que forma acontece esse tipo de trabalho interdisciplinar?

[ ] Professores de diferentes disciplinas se juntam para realizar um projeto
[ ] Um professor aborda temas de diferentes áreas para ser trabalhados
[ ] Entre as disciplinas da ensino médio e do ensino técnico

[ ] Com a realização de Feira de Ciências

19- Você poderia citar algum trabalho interdisciplinar que tenha participado

_____

20- Com que frequência houve discussão sobre as questões sociais, ambientais e políticas do Município de Camaçari?

[ ] Nunca [ ] Raramente [ ]Toda unidade [ ] Sempre

21 - Com que frequência houve discussão sobre as questões sociais, ambientais e políticas da Região Metropolitana de Salvador?

[ ] Nunca [ ] Raramente [ ]Toda unidade [ ] Sempre

22 – Com que frequência foram convocados a participarem da tomada de decisões relacionados ao curso ou ao CETEP-RMS?

[ ] Nunca [ ] Raramente [ ]Toda unidade [ ] Sempre

23- De que forma demonstram alguma insatisfação em relação à instituição ou ao Curso?

_____

24 – Participa de alguma organização estudantil (grêmio, diretório)? ( )sim ( )não

Por quê?_____

25- Enquanto estudante com que frequência você esteve disposto a participar das aulas, se envolver com as tarefas (projetos, trabalhos), estudar, pesquisar. Ou seja, fazer a sua parte?

[ ] Sempre [ ] Quase sempre [ ]Às vezes [ ] Nunca

Por quê? _____

_____

26 – Para você, qual tem sido principal contribuição do Curso de EPI?

[ ] Possibilidade de uma formação completa com o ensino das matérias, oportunidade de vivenciar experiências diferentes que envolve arte, cultura, ciência, tecnologia e trabalho.
[ ] Uma formação de ensino médio com algumas disciplinas técnicas
[ ] Uma formação profissional para o trabalho

27 – Você concorda com afirmação que "existem empregos, mas faltam pessoas qualificadas"?
( ) sim ( ) não

28 – De 0 a 10 que nota você daria ao Curso? _____
29- De 0 a 10 que nota daria a você enquanto estudante?_____

30- O que você espera fazer depois do Curso? _____
_____

31- Fique à vontade para fazer o comentário que quiser sobre o CETEP ou sobre o Curso de EPI
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____Obrigada!

APÊNDICE F - Questionário professor

Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Prezado (a) Professor (a)

Este questionário é um instrumento para o levantamento de informações da minha pesquisa de mestrado que tem por objetivo analisar os princípios e práticas dos Cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI), ofertados no Centro Territorial de Educação Profissional da Região Metropolitana de Salvador (CETEP-RM).

Sua contribuição é muito importante para o levantamento das informações necessárias a essa investigação.

Nesse sentido, desde já agradeço,

Aline de Oliveira Costa Santos

2- IDENTIFICAÇÃO

Campo de preenchimento opcional

Nome: _____

E-mail:_____ Telefone: _____

1.1 Sexo: [ ] feminino [ ] masculino
1.2 Faixa etária (anos): [ ]25 a 30 [ ]31 a 35 [ ]36 a 40
[ ] 41 a 45 [ ] 46 a 50 [ ] acima de 50
1.3 Situação profissional: [ ] Efetivo
[ ] Contatado (Prestação de serviço temporário- PST)
[ ] (Regime Especial de Direito Administrativo – REDA)
1.4 Regime de trabalho: [ ]20 horas [ ]40 horas [ ]60 horas

Municípios (s) em que atua:_____
Unidade (s): _____
Cursos nos quais leciona:_____
Disciplinas:_____
_____

3- FORMAÇÃO

2.1 Curso de Graduação: _____
Instituição:_____

Ano de conclusão: _____

2.2 É ex- aluno do curso técnico? [ ] sim [ ] não Em caso positivo informe,

Curso: _____ Ano: _____ Instituição: _____

2.3 Pós- Graduação: Especialização[ ] concluída [ ] em andamento
Mestrado [ ] concluído [ ] em andamento
Doutorado [ ] concluído [ ] em andamento

2.4 Fez ou está realizando curso para atuar na Educação Profissional?

[ ] sim [ ] não

Indique o tipo de curso: _____

2.5 Considerando todos os cursos que você já fez. Indique o que mais contribuiu para sua prática pedagógica na Educação Profissional:

[ ] Curso Técnico	[ ] Atualização	[ ] Mestrado
[ ] Graduação	pedagógica	[ ] Doutorado
	[ ] Especialização	

3 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

3.1 Há quanto tempo atua em sala de aula? _____ Especifique o tempo de experiência em: Educação Profissional : _____ Ensino Médio: _____
Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI):_____

3.2 Marque as formas de articulação (modalidades de cursos) em que você atuou na Educação Profissional

[ ] Integrado	[ ] PRONATEC
[ ] Subsequente	[ ] PROEJA
[ ] Concomitante	[ ] Outros: _____

3.3 Além da rede estadual, você já atuou ou atua em outras instituições de ensino profissional? Em caso afirmativo informe:

Instituição_____ Período_____
Instituição_____ Período_____

4- Sobre os princípios da Educação Profissional Integrada (EPI)

4.1 Entre as afirmativas abaixo indique a que mais se aproxima de seu entendimento sobre a EPI:

[ ] a- A EPI é uma modalidade de ensino que além de garantir ao aluno o certificado do Ensino Médio, visa formá-lo para sua inserção no mercado trabalho, proporcionando assim uma formação mais completa e contribuindo para o desenvolvimento econômico e social da Bahia e do Brasil.

[ ] b- A EPI é uma modalidade de ensino que visa a formação para à vida, para a cidadania e para o trabalho e, ao mesmo tempo prepara o aluno para o desempenho de uma determinada ocupação, sem perder de vista entretanto, o desenvolvimento de potencialidades do indivíduo.

4.2 O seu entendimento sobre a concepção de EPI fundamenta –se:

[ ] Em documentos legais (Leis, decretos, diretrizes)
[ ] Em livros, textos ou artigos acadêmicos
[ ] Em orientações da Superintendência de Educação Profissional da Bahia (Suprof)
[ ] Na sua prática pedagógica
[ ] Outros: _____

4.3 De acordo com a Suprof os cursos de EPI ofertados no estado se baseiam nos princípios da Educação Politécnica. (Politecnia ou Educação Integral). Indique o seu grau de conhecimento sobre tais princípios:

[ ] muito baixo [ ] baixo [ ] médio [ ] alto

4.4 Indique o seu grau de conhecimento sobre a política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia:

[ ] muito baixo [ ] baixo [ ] médio [ ] alto

4.5 Em sua opinião, qual o significado dos cursos de EPI para na formação dos alunos?_____
_____
_____

4.6 Segundo a Suprof a Educação Profissional é estratégica para o desenvolvimento dos territórios da Bahia. Em sua opinião, os cursos oferecidos pelo CETEP-RM contempla a demanda da Região Metropolitana de Salvador? Sim [ ] Não [ ] Em partes [ ]
Por quê? _____
_____

5- Sobre a prática da Educação Profissional Integrada (EPI)

"A Educação Profissional Integrada visa a formação integral do estudante, em todas as suas dimensões. Assim, arte, ciência, cultura, tecnologia, trabalho se articulam com a construção de uma leitura e visão de mundo, contribuindo para a formação de um sujeito de direitos consciente do seu papel na sociedade". (Trecho extraído do Blog da Suprof em 22/03/2014)

5.1 Em sua opinião, indique o nível de aproximação das finalidades da EPI no trecho acima citado com a realidade vivenciada por você em sua unidade.

[ ] em nada se aproxima [ ] pouco se aproxima [ ] média aproximação [ ] alta aproximação

5.2 Houve mudanças no seu "fazer pedagógico" ao atuar nos cursos de EPI? Sim [ ] Não [ ] Por favor, especifique em quais aspectos: _____

_____

5.3 Você já teve a oportunidade de desenvolver um projeto de natureza interdisciplinar, integrando sua disciplina com outra (s)? [ ] Sim [ ] Não. Em caso afirmativo, Indique a frequência: [ ] mensalmente [ ] trimestralmente [ ] semestralmente [ ] anualmente

Cite o (os) projeto (os) e as disciplinas que o integraram:_____

_____

5.4 Em caso negativo ou nos casos em que a frequência contradiz os princípios da educação integral aponte os possíveis motivos que em sua opinião mais influenciam para não ocorrência de atividades interdisciplinares:

[ ] Inoperância da coordenação do curso
[ ] Falta de diálogo entre os professores
[ ] Incompatibilidade de horários, falta de tempo
[ ] Resistência dos professores
[ ] Falta de formação docente
[ ] outro (s): _____

5.5 De modo geral, como você avalia os aspectos relativos às condições de trabalho para a oferta dos cursos de EPI na instituição em que atua? Marque um x na opção.

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Não tem
Móveis e instalações de laboratórios e oficinas					
Móveis e instalações da sala da coordenação					
Móveis e instalações das salas de aula					
Recursos pedagógicos (material didático, computadores, audiovisual)					
Recursos humanos para suporte às atividades de ensino					

5.6 Entre os métodos de ensino abaixo marque 2 (dois) que mais se aproxima da sua prática:

[ ] aulas especiais (execuções, visitas técnicas, etc.)
[ ] aulas expositivas
[ ] elaboração conjunta ou aula dialogada
[ ] métodos de projeto
[ ] trabalho em grupo
[ ] trabalho independente dos alunos (estudo dirigido, leitura, resolução de problemas, etc.)
[ ] outro (s): _____

Indique quais deles você acha que dão melhores resultados e justifique:

_____
_____

5.7 Tendo em vista os princípios defendidos para EPI na rede estadual de ensino e a sua experiência indique o grau de efetivação desses cursos na instituição em que você atua:

[ ] ruim [ ] regular [ ] bom [ ] ótimo

5.8 Em sua opinião quais são os entraves para efetivação satisfatória dos cursos de EPI?

_____
_____
_____
_____

5.9 Qual a receptividade dos alunos em relação aos cursos de EPI ofertados na instituição em que você atua?

_____
_____
_____
_____

5.10 Sobre os princípios e práticas da Educação Profissional que aspectos, a seu ver, deixaram de ser contemplados neste questionário. Por favor, cite-os e sinta-se a vontade para fazer qualquer comentário.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Obrigada por sua contribuição.

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Título da pesquisa:

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA (EPI) NO CETEP-RMS

Prezado (a) Estudante (a),

Esta pesquisa pretende analisar princípio e práticas dos Cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI) ofertados pela rede estadual de ensino, no Território de Identidade 26 (Região Metropolitana de Salvador) e a sua potencial contribuição para a formação integral dos estudantes e para o desenvolvimento do território. A pesquisa está sendo desenvolvida por mim, ALINE DE OLIVEIRA COSTA SANTOS, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB, sob a orientação do Prof. DR. AVELAR LUIZ BASTOS MUTIM. Para alcançar os objetivos propostos estamos realizando o levantamento e analise da literatura sobre o tema e também dialogando com a equipe gestora, professores e estudantes dos cursos de EPI do CETEP-RMS.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você, recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Solicitamos a sua colaboração para participar da pesquisa de forma voluntária e sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos acadêmicos, bem como publicação em revista científica. As informações prestadas no questionário serão tratadas e tabuladas e a entrevista, quando for o caso, será gravada, porém seu teor ficará em sigilo.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE H – Mini Feira Tecnológica CETEP-RMS 2014

Foto 1 – Maquete de um cortiço, inspirado no Livro de Aloísio de Azevedo, Camaçari -BA
Foto: Aline Santos, 2014

Foto 2 – Projeto "Determinantes do Ph da Chuva de Camaçari", Camaçari-BA
Foto: Aline Santos, 2014

Foto 3 – Projeto "Produção de Energia Eólica", Camaçari-BA
Foto: Aline Santos, 2014

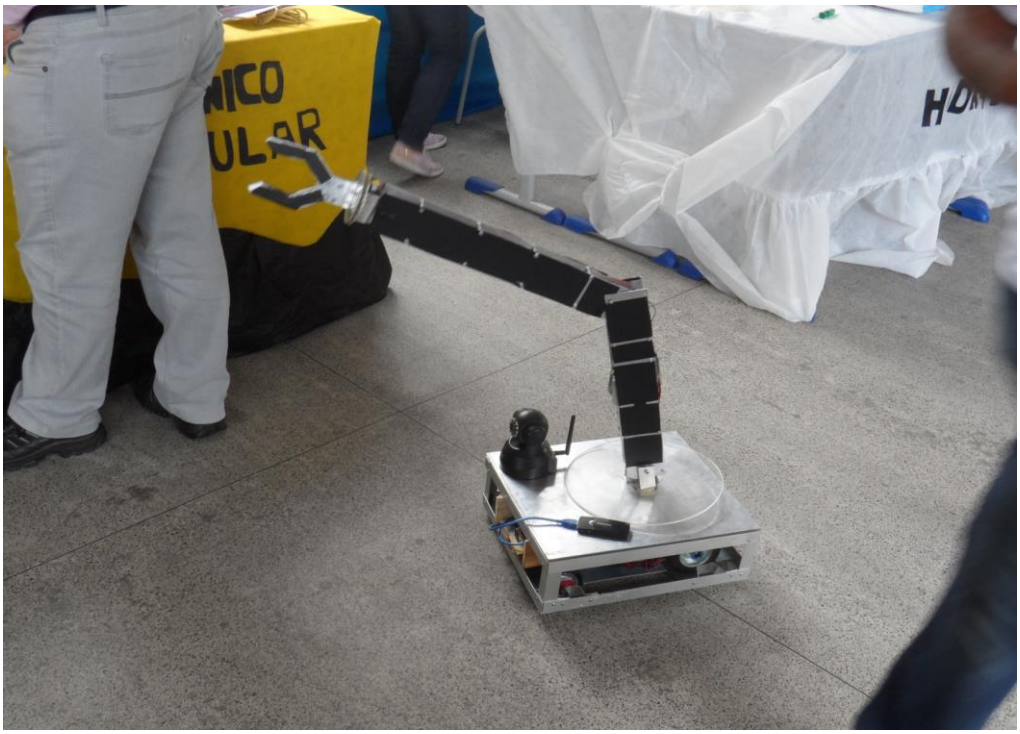


Foto 4 – Projeto "Braço Mecânico", Camaçari-Ba Foto: Aline Santos, 2014