



# DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO LOCAL, PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO E A COBERTURA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL<sup>1</sup>

Donaldo Bello de Souza \*  
Marise Nogueira Ramos \*\*  
Neise Deluiz \*\*\*

## Resumo

O artigo visa à problematização do envolvimento dos sistemas municipais públicos de educação na cobertura das demandas locais por Educação Profissional, tomando por base dois eixos analíticos centrais: as relações entre o desenvolvimento econômico local e a promoção da Educação Profissional e as parcerias público-privado. De modo a exemplificar as reflexões realizadas, evoca-se alguns dos resultados de pesquisa de *survey*, de caráter descritivo e exploratório, realizada junto a municípios do Estado do Rio de Janeiro. Como conclusão mais geral, constata-se que é crescente a atuação do setor privado na cobertura da Educação Profissional, notadamente pelo “Sistema S”, à margem da existência de políticas públicas que visem, sistematicamente, o acompanhamento e avaliação dessas iniciativas

**Palavras-chave:** Educação profissional; Desenvolvimento econômico; Parceria público-privado; Educação de jovens; Educação de adultos.

## INTRODUÇÃO

Elevados pela Constituição Federal (CF) de 1988<sup>2</sup> à condição de entes federados, os

municípios, na área educacional, passaram a criar seus próprios sistemas de ensino, relativamente autônomos em relação aos sistemas federal e estaduais, tendo como prioridade o atendimento ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil (0 a 6 anos).

No entanto, do ponto de vista da oferta dos níveis e modalidades de educação cujas demandas vêm se fazendo notar em âmbito local, observa-se que as dificuldades para o seu atendimento são muitas, em particular na esfera da Educação Profissional, modalidade desamparada por políticas públicas específicas de financiamento, de abrangência nacional, estando, portanto, fortemente dependente de programas e projetos pontuais, com indefinições quanto à regularidade, qualidade e volume de recursos destinados à sua oferta<sup>3</sup>.

No presente estudo, intenta-se realizar algumas reflexões iniciais sobre o envolvimento das Secretarias Municipais de Educação (SMEs) na cobertura da Educação Profissional, tomando por referencial teórico-empírico parte dos resultados decorrente da realização de pesquisa de *survey* que enfocou

29 municípios do Estado fluminense, denominada *Mapa Estadual das Reformas Educacionais Pós-LDB 9.394/96: Leituras, Posicionamentos e Ações das Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (2001-2004)*<sup>4</sup>.

A adesão ao *survey*<sup>5</sup> ocorreu por 32% (29) das 92 SMEs fluminenses (aqui não identificadas), sendo que apenas 16 Secretarias (17,4%) se detiveram nos quesitos relacionados à temática da Educação Profissional, 62,5% afirmando que suas redes públicas de ensino não a atendem, enquanto 37,5% declarando fazê-lo. Dentre o conjunto de justificativas para o não atendimento, prevalece a explicação de que a Educação Profissional não se constitui em prioridade legal desses entes federados (50% das respostas) e, em menor escala, a indicação de que nessas localidades ela ocorre na rede privada (20%) ou na rede estadual (10%), seguida da informação de que inexistem quaisquer condições locais para sua promoção (10%)<sup>6</sup>. De acordo com os respondentes, o atendimento em questão ocorre, majoritariamente (54,5%), no âmbito do

\* Pós-doutorando em Política e Administração Escolar na Universidade de Lisboa (Portugal). Professor adjunto da área de Economia da Educação e coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Educação (Nuepe) da Faculdade de Educação da Uerj.

E-mail: donaldosouza@hotmail.com.

\*\* Doutora em Educação pela UFF. Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Uerj, e professora do Cefetq-RJ, atuando como pesquisadora na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz).

E-mail: marise-ramos@uol.com.br.

\*\*\* Doutora em Educação pela UFRJ. Professora titular e coordenadora da linha de pesquisa em Trabalho, Meio Ambiente e Educação do mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa), e professora adjunta aposentada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: ndeluiz@uol.com.br.

Recebido para publicação em 23/01/07.

Nível Técnico da Educação Profissional – que, a partir do Decreto 5.154/04<sup>7</sup>, passa a corresponder à Educação Profissional Técnica de Nível Médio –, e, com menor frequência (27,3%), no Nível Básico – atual Formação Inicial e Continuada –, não havendo menção ao Nível Tecnológico – atual Graduação e Pós-graduação Tecnológica<sup>8</sup>.

Com isto, partimos do pressuposto de que as ações municipais voltadas para o atendimento da Educação Profissional, realizadas no âmbito dos sistemas de educação locais, são pouco expressivas, salvo quando ocorrem em cooperação com outras esferas de governo ou em parceria com organizações privadas, com acentuada participação destas. A natureza e a efetividade desse relacionamento dependerá, em certa medida, dos princípios ético-políticos que as orientam; das estratégias formativas empregadas, incluindo propostas de aumento de escolaridade dos trabalhadores e do desenvolvimento de itinerários que aproveitem continuamente os estudos realizados.

## **A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PÓS-LDBEN 9.394**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96<sup>9</sup> retirou do capítulo que dispunha sobre o Ensino Médio os dispositivos que remetiam à formação técnica nesta etapa da Educação Básica. Do que previa o projeto de LDBEN original da Câmara dos Deputados, restou somente o parágrafo 2º do artigo 32, admitindo que o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-los para o exercício de profissões técnicas.

De fato, foi o Decreto 2.208/97<sup>10</sup> e não a LDBEN<sup>11</sup>, que efetivamente regulamentou a Educação Profissional no Brasil, definindo-a como o ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho. Suas funções foram assim descritas: i) qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores em geral, independentemente do nível de escolaridade; ii) habilitar jovens e adultos para o exercício de profissões de nível médio e de nível superior; e iii) atualizar e aprofundar conhecimentos tecnológicos voltados para o mundo do trabalho. Essas atribuições estariam condensadas, respectivamente,

te, nos Níveis Básico, Técnico e Tecnológico da Educação Profissional, prevendo-se, ainda, cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização técnica.

Do ponto de vista da organização curricular, o Nível Básico da Educação Profissional (destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens e adultos, independentemente de escolarização prévia adquirida) não teve uma regulamentação própria. A titulação no Nível Técnico, por outro lado, pressupunha a conclusão do Ensino Médio, e sua oferta devia seguir uma regulamentação bastante detalhada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Os currículos deveriam ser organizados em módulos – unidades pedagógicas autônomas e completas em si mesmas – que poderiam qualificar para certas ocupações e, no seu conjunto, levar a uma habilitação técnica, podendo, ainda, ser cursados em diferentes instituições. Dessa forma, introduziu-se a idéia de Itinerários Formativos autônomos e flexíveis.

O ponto de maior impacto dessa reforma, entretanto, foi desvincular a formação

técnica do Ensino Médio, impondo aos estudantes a disputa por duas matrículas, concomitantemente: uma no Ensino Médio propriamente dito e outra num curso técnico; ou deixar para cursar este último após a conclusão do Ensino Médio. Nesse contexto, a oferta de cursos técnicos nas redes estaduais tendeu a diminuir, uma vez que essas deveriam priorizar o Ensino Médio, acarretando um deslocamento da Educação Profissional para os segmentos privados.

Uma das conseqüências dessa desvinculação foi que a responsabilidade pela oferta da Educação Profissional não foi imputada a nenhum sistema educacional, o que gerou uma contradição interna à LDBEN<sup>12</sup>, perceptível ao analisarmos conjuntamente o artigo 4, o parágrafo 1º do artigo 37 e o parágrafo único do artigo 39. Ora, se os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação regular em idade apropriada têm como direito e dever cursar, pelo menos, o Ensino Fundamental; se, para isso, os sistemas de ensino assegurarão oportunidades educacionais apropriadas, consideradas suas características, interesses, condições de vida e de trabalho; e, se enquanto matriculado ou tendo concluído o Ensino Fundamental, Médio e Superior, qualquer aluno contará com a possibilidade de acesso à Educação Profissional; não poderíamos supor que municípios e estados deveriam compartilhar essa responsabilidade pelo menos para jovens e adultos, em articulação com o Ensino Fundamental, nível obrigatório da educação? E em relação à formação para profissões de nível médio, não deveriam os sistemas responsáveis pelo Ensino Médio também responsabilizarem-se por aquela? Mesmo pertinentes, nenhuma dessas suposições foram até agora contempladas por lei, o que mantém a Educação Profissional à margem do sistema educacional.

A desresponsabilização dos sistemas de ensino com a Educação Profissional, contraposta à grande demanda ainda existente por essa modalidade de ensino, levou o Governo Federal a desenvolver a política de Educação Profissional com base na promoção de programas. Os principais foram: i) o Programa de Expansão e Melhoria da Educação Profissional (Proep)<sup>13</sup>, implementado pelo Ministério da Educação

● ● ●

*a oferta de cursos técnicos nas redes estaduais tendeu a diminuir, uma vez que essas deveriam priorizar o Ensino Médio, acarretando um deslocamento da Educação Profissional para os segmentos privados.*

■

(MEC); ii) o Programa de Profissionalização dos Auxiliares de Enfermagem (Profae)<sup>14</sup>, realizado pelo Ministério da Saúde (MS); e, ainda, iii) o Plano Nacional de Educação Profissional (Planfor)<sup>15</sup>, gerido pelo Ministério do Trabalho (MTb). O Proep e o Planfor conferiram um significativo apoio aos segmentos comunitários, definindo-se a iniciativa privada como os principais parceiros na oferta da Educação Profissional.

A abrangência desses programas não parece ter sido suficiente para atingir diretamente os sistemas municipais de ensino, apesar de a Lei 9.649/98<sup>16</sup> ter definido que a expansão da oferta da Educação Profissional, mediante a criação de novas unidades por parte da União, só poderia ocorrer em parceria com governos estaduais, municipais ou setores privados. Isso poderia levar algumas prefeituras a assumirem parte da oferta e do financiamento da Educação Profissional em suas localidades, por exemplo doando terrenos ou cedendo professores. Essas iniciativas, entretanto, não foram significativas a ponto de sugerir uma atuação direta dos sistemas municipais de ensino nesse campo educacional. Quando existe a oferta local da Educação Profissional, predominam iniciativas de outras instâncias, que não as SMEs.

Já na era do Governo Lula, os compromissos assumidos quanto à Educação Profissional implicavam sua reconstrução como política pública, visando a

corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a Educação Profissional da Educação Básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores.<sup>17</sup>

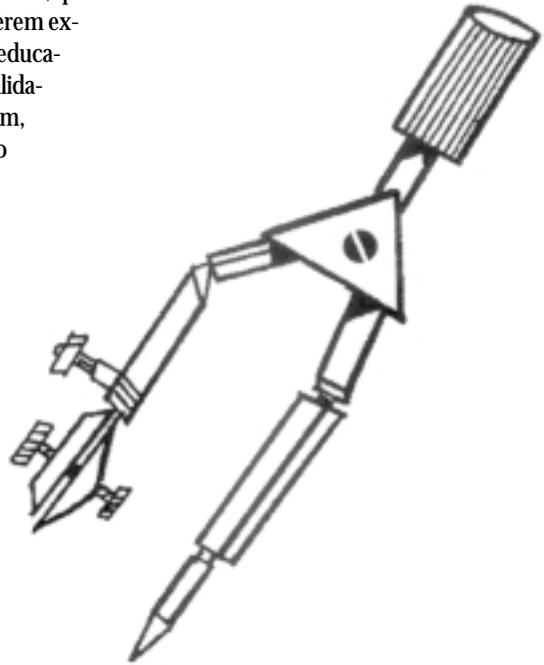
Dentre essas correções, uma das mais relevantes, devido ao seu fundamento político e por se tratar de um compromisso assumido com a sociedade na proposta de governo, foi a revogação do Decreto 2.208/97<sup>18</sup>, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe o artigo 36 da LDBEN<sup>19</sup>. De fato, isso se fez pelo Decreto 5.154/04<sup>20</sup>.

A nova legislação não mais definiu a Educação Profissional em níveis, por compreender que esses se referem exclusivamente à organização da educação nacional, e não a uma modalidade específica. Tentou-se, assim, evitar que a política de Educação Profissional levasse à constituição de um sistema educacional paralelo. A Educação Profissional ficou organizada, então, em cursos e programas, ao invés de níveis. Conforme dispõe o artigo 1 do novo decreto<sup>21</sup>, esses podem ser: i) de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores; ii) de Educação Técnica de Nível Médio; e iii) de Graduação e de Pós-graduação.

Destacou-se a necessidade de a Educação Profissional observar a estrutura sócio-ocupacional e tecnológica da economia, e articular esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. Os cursos de Formação Inicial e Continuada (que, grosso modo, compreenderiam aqueles definidos pelo antigo decreto como cursos de nível básico), ao invés de serem fragmentados e dispersos conforme predominou na política anterior, especialmente sob a égide do Planfor, deveriam ser ofertados segundo Itinerários Formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, articulando-se com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), de modo que a qualificação para o trabalho também implicasse elevação do nível de escolaridade do trabalhador.

Outra medida muito significativa trazida pelo novo decreto<sup>22</sup>, e que esteve na base das disputas entre os segmentos progressistas e conservadores, foi a possibilidade de se integrar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio, ainda que se tenha mantido a oferta concomitante e subsequente desses cursos, conforme disposto pelo artigo 4.

A nova maneira de se compreender a Educação Profissional, qual seja, não como um sistema paralelo, mas organicamente relacionada com a Educação Básica, traz



implicações importantes quanto à responsabilização dos sistemas de ensino na sua oferta, em razão tanto da articulação da Formação Inicial e Continuada com a EJA, quanto da integração da formação técnica com o Ensino Médio. Os sistemas de ensino, ao terem a obrigação com o Ensino Fundamental e Médio na modalidade EJA, podem ou mesmo devem articulá-los com a Educação Profissional, precisando dispor, então, de estrutura física e de recursos financeiros para esse fim. Igualmente, podendo oferecer o Ensino Médio técnico, não faz sentido que se financie somente a formação geral, mas também a formação específica que assegura a Educação Profissional técnica de nível médio.

Deve-se notar, entretanto, que tal reorientação conceptual não surtiu efeitos políticos imediatos significativos. De fato, a Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores tem sido realizada por meio do Programa Nacional de Qualificação do Ministério do Trabalho e Emprego (PNQ/MTE), sem uma consolidação dos referenciais de articulação com a Educação Básica. Por parte do MEC, tem-se a hegemonia do Programa Escola de Fábrica, que visa dar a formação profissional inicial a jovens entre 16 e 24 anos, matriculados na Educação Básica (nas modalidades regular ou EJA), cujas famílias te-



nham renda *per capita* de até um salário mínimo. Ambos os programas se assentam no relacionamento entre os setores público e privado, sem, entretanto, contar com um envolvimento direto e explícito dos sistemas de ensino, salvo o federal, posto que, no Programa Escola de Fábrica, a certificação pode ficar a encargo dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).

Com direcionamento mais explícito, porém, reconhecemos a relevância que pode vir a assumir o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), promovido pelo MEC. Esse programa incentiva as instituições públicas dos diversos sistemas de ensino a oferecer o Ensino Médio integrado à Educação Profissional destinado a jovens acima de 18 anos e adultos que tenham cursado apenas o Ensino Fundamental. Apresenta-se como objetivo a ampliação dos espaços públicos da Educação Profissional para os adultos e uma estratégia que contribui para a universalização da Educação Básica. A consecução desses objetivos, pressupondo o compromisso dos sistemas de ensino com a Educação Profissional, entretanto, precisa ser investigada à medida que o programa se efetive.

Por fim, cabe acompanhar, ainda, a consolidação do Ensino Médio integrado à Educação Profissional como política pública<sup>23</sup>. Alguns passos nessa direção são necessários. Primeiramente, as DCNs devem ser reformuladas coerentemente com essa nova concepção. Em segundo lugar, há que se fomentar sua implantação pelos sistemas de ensino baseada num plano de financiemen-

to, inclusive redirecionando as finalidades e metas do Proep. Neste último caso, é importante sublinhar que, em face da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em substituição ao extinto Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), prevê-se, conforme medida provisória (MP) 339/06<sup>24</sup> que regulamenta aquele Fundo, o direcionamento de seus recursos também para o Ensino Médio e para a EJA integrados à Educação Profissional (artigo 10).

Tais perspectivas se colocam, ainda, no plano de disputa entre forças sociais. Por isso a análise das mediações e contradições de medidas mais recentes se torna necessária, motivando a pesquisa científica a tal compromisso ético e político.

#### **DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO LOCAL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MUNICIPAL**

Entre 1930 e 1950, o desenvolvimento industrial e tecnológico brasileiro foi marcado pelo embate entre um projeto de desenvolvimento autônomo e outro associado e subordinado ao grande capital. Esse tenso equilíbrio foi rompido e deslocado em favor do capital estrangeiro no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), opção reforçada pelos governos da ditadura civil-militar (1964-1984) e consolidada, segundo os princípios do *Consenso de Washington*, nos governos Collor (1991-1994) e Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002). A partir do governo Lula (2003), se retoma o debate sobre a possibilidade de construção de um projeto de desenvolvimento socioeconômico autônomo, sob tensões que colocam, de um lado, a necessidade do ajuste fiscal para o controle da inflação e o pagamento da dívida externa e, de outro, a necessidade de ampliar o crescimento econômico, aumentando o Produto Interno Bruto (PIB) nacional e a geração de emprego e renda, além da otimização dos indicadores sociais.

Nesses contextos, a qualificação e a Educação Profissional de trabalhadores é sempre abordada como uma dimensão importante do planejamento econômico-social, com perspectivas que oscilam entre uma visão produtivista – que considera a qualificação dos trabalhadores como *fator* de produção necessário à eficiência produtiva – e outra assistencialista, que valoriza as políticas de qualificação e Educação Profissional como meio de compensar as consequências sociais do modelo econômico excludente. A primeira visão predominou no período de expansão industrial e de consolidação do Estado-nação brasileiro (a partir dos idos de 1940), enquanto a segunda é correlata ao modelo neoliberal no contexto de globalização do capital e da reestruturação produtiva (a partir da década de 1990). Sob qualquer perspectiva, no entanto, o fato é que a qualificação dos trabalhadores brasileiros sempre foi um assunto regulado pelo Estado, independentemente deste financiá-lo diretamente ou não. Em outras palavras, mesmo que o fundamento das políticas de Educação Profissional seja a atenção ao mercado e à reprodução do capital em geral, suas diretrizes se tecem pela disputa de interesses estabelecidos entre os setores da sociedade, vindo a se materializar em programas e/ou projetos nas três esferas federadas, dentre as quais a municipal.

O modelo econômico neoliberal que se implantou no Brasil a partir dos anos de 1990 acompanhou as diretrizes do *Consenso de Washington*, proclamando a falência do modelo de desenvolvimento brasileiro, que teria sido causador de um fraco desempenho social e produtivo. O Estado foi acusado de protetor e mantenedor de um quadro institucional improdutivo e a liberalização da economia considerada como premissa para o restabelecimento do equilíbrio entre a produtividade, modernidade e prosperidade. Instaurou-se, assim, um processo de despolitização da economia, de desregulação do mercado financeiro e do trabalho<sup>25</sup>, de desmonte do pacto fordista e do Estado de Bem-estar Social<sup>26</sup>.

Como demonstra Pochmann<sup>27</sup>, a economia brasileira estagnou em patamares equivalentes aos da década de 1980, permanecendo as baixas taxas de investimento ao lado da desestruturação do mercado de

• • •

*mesmo que o  
fundamento das  
políticas de Educação  
Profissional seja a  
atenção ao mercado e  
à reprodução do  
capital em geral, suas  
diretrizes se tecem pela  
disputa de interesses  
estabelecidos entre os  
setores da sociedade,  
vindo a se  
materializar em  
programas e/ou  
projetos nas três  
esferas federadas,  
dentre as quais a  
municipal.*

trabalho. Por exemplo, se entre 1950 e 1980 a renda *per capita* chegou a crescer cerca de 4% ao ano, o que permitiu a quintuplicação, em apenas três décadas, da renda por habitante, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2005, demonstram o índice limitado a 1,4%. Ao contrário do que se viu naquele período, quando predominou a estruturação dos mercados de trabalho, ampliação do universo de assalariados e a redução da precarização e do desemprego, atualmente o mercado de trabalho se desestrutura, levando a uma am-

pliação do desemprego aberto (2,8% em 1980; 15% em 2000), acompanhado da precarização do trabalho (40% da ocupação nacional) e do desassalariamento dos trabalhadores (menor que 58% do salário dos ocupados).

A reestruturação das empresas chega a ocorrer de forma perversa, com as seguintes tendências: terceirização, horizontalização, desemprego; redução relativa da participação do rendimento do trabalho na renda nacional; elevação média da escolaridade dos empregados, com desemprego dos mais instruídos; expansão dos empregos restrito a postos de trabalho de baixos salários (90% dos novos empregos têm remuneração de até dois salários mínimos). O setor público também se reformula, havendo uma redução real do gasto social por habitante no orçamento federal em cerca de 8,5%.

A conclusão a que chegamos, juntamente com Pochmann<sup>28</sup>, é que está em curso, de fato, um novo modelo econômico, com baixa taxa de expansão produtiva e forte vinculação à financeirização da riqueza e à revalorização do setor primário exportador. Prevalece uma forte dependência financeira e a ausência de crescimento econômico sustentado.

Os recursos externos ingressam principalmente no mercado financeiro ou pelas ações de privatização. Contrariando o modelo inicial que expandiu a economia brasileira, vê-se o aumento das importações e a diminuição das exportações. De fato, a análise dos Planos Plurianuais (PPAs) dos governos FHC, nos termos realizados por Ferreira<sup>29</sup>, demonstra que a utopia desenvolvimentista deixa seu lugar para a busca da estabilidade econômica, que se torna a nova utopia, sintetizada no seguinte argumento: a consistência do crescimento depende da estabilização econômica.

Nesse contexto, as políticas sociais – e entre elas a educacional – adquirem um novo sentido. Diante da crise econômica e do triunfo de políticas que restringem os gastos sociais, a pressão efficientista passa a exigir melhor utilização dos limitados recursos e a controlar e avaliar a qualidade dos sistemas educacionais para ajustar os seus objetivos, conteúdos e produto final às demandas dominantes do mundo do emprego<sup>30</sup>. As políticas educacionais estão direcionadas – seja por razões de equidade ou de cálculo político – para compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e da economia neoliberal, tornando-se o complemento necessário para garantir a continuidade da política de ajuste estrutural, delineada para liberar as forças do mercado e acabar com a cultura de direitos universais a bens e serviços garantidos pelo Estado. São, assim, elaboradas para instrumentalizar a política econômica trazendo para o mundo da política e da solidariedade social, os valores e critérios do mercado<sup>31</sup>.

Conforme demonstra Ferreira<sup>32</sup>, os PPAs elaborados nos dois governos de FHC trazem a proposta de execução de programas de formação e qualificação dos trabalhadores, tendo como preocupação a empregabilidade. O Governo se comprometeu com uma política de emprego a privilegiar os segmentos mais atrasados da força de trabalho, por meio de políticas e reformas institucionais que facilitassem o acesso dos pequenos produtores urbanos e rurais ao crédito, à tecnologia e à qualificação profissional; diretrizes essas das quais resultaram o Proep e o Planfor. Não obstante, como demonstra Tanguy<sup>33</sup>, a naturalização da relação formação-emprego foi desmistificada pelos dados estatísticos que apontam o crescimento concomitante dos índices de escolaridade e de desemprego dos





trabalhadores, o que nos impede de ver esses programas nos mesmos termos do período desenvolvimentista.

Na verdade, sob o modelo econômico neoliberal, as políticas de Educação Profissional desenvolvidas a partir das últimas décadas deslocam-se da lógica das políticas de integração, de caráter universalizante, para as políticas de inserção<sup>34</sup>, focalizadas, compensatórias, assistencialistas e emergenciais, caracterizadas pela pulverização das ações e programas, chegando aos territórios previamente formatadas e fragmentadas, aí se estabelecendo de modo justaposto em termos conceituais e funcionais, sem articulação com as demais políticas de trabalho e geração de renda e de desenvolvimento local e sem contribuir para um processo de acúmulo comum no que se refere aos setores que constituem a esfera federal, as demais esferas de governo e os atores sociais.

Em coerência com essa lógica, a viabilidade dessas políticas requereu novas estratégias de implementação, dentre elas a descentralização da gestão, do financiamento e da operacionalização dos serviços públicos; a focalização e seletividade de programas e beneficiários e o ingresso de novos agentes da sociedade civil que se agregam aos tradicionais provedores de programas de educação, estabelecendo parcerias com o setor público<sup>35</sup>.

Evocando os dados do *survey* que enfocou as ações de algumas das SMEs do Estado do Rio de Janeiro (2001-2004), observa-se que, embora o desenvolvimento econômico local constitua preocupação entre as SMEs respondentes, não se observou a universalização da relação entre as políticas de geração de trabalho e renda e as de Educação Profissional municipal, expressão, entre outros aspectos, da precariedade de emprego de procedimentos sistematizados voltados à identificação das realidades locais neste cenário de pauperização econômico-social que se manifesta de forma específica nos municípios.

Entre as SMEs respondentes, o desenvolvimento econômico local aparece como a justificativa de maior importância para a oferta da Educação Profissional por suas redes públicas<sup>36</sup>. Predominam as respostas que mencionam as demandas genéricas da economia local (36,4%), tais como a geração de trabalho e renda e formação de profissionais para o mercado de trabalho, o que pode denotar certa desarticulação das ações da SME em relação às políticas locais de desenvolvimento econômico. Contudo, secundariamente, identificam-se algumas respostas que apontam demandas específicas da economia municipal (27,2%), como a necessidade de atender ao potencial turístico local ou à formação de profissionais voltados para atividades agropecuárias. Com frequência unitária de resposta (18,2%), foram ainda mencionadas a demanda de alunos pertencentes à rede municipal, ao lado do reconhecimento, pela SME, da importância de continuidade do processo de ensino-aprendizagem<sup>37</sup>.

Ao serem indagadas se a oferta da Educação Profissional se encontra inserida numa política mais ampla do município de geração de trabalho e renda, 43,7% SMEs responderam afirmativamente, indicando como justificativas para essa inserção, de um lado, a necessidade de criação de novas alternativas de trabalho e renda (28,6% das respostas), tais como a formação de cooperativas e o trabalho autônomo e, de outro, a necessidade de atendimento às demandas locais existentes (28,6%). Identifica-se, ain-

da, uma falta de clareza em outras respostas (42,8%) relativas a esse quesito, o que nos permite formular hipóteses de que os municípios não desenvolveram ainda, de modo sistemático, uma reflexão sobre as possibilidades de articulação das políticas de geração de trabalho e renda às de Educação Profissional em nível local.

No que se refere aos modos de identificação das demandas de Educação Profissional no município, observa-se a prevalência de formas assistemáticas (42,1% das respostas), marcadas pela ausência de procedimentos metodológicos e, a um só tempo, de caráter intuitivo e casuístico. Seguem-se a essas formas as ações prospectivas (26,3%), tais como o diagnóstico prévio em relação ao mercado de trabalho, a sondagem nas empresas, ou a pesquisa de campo realizada pelas escolas de Ensino Médio ou do "Sistema "S". Com menor incidência de resposta identificam-se as solicitações dos demandantes das ações de Educação Profissional (15,8%), advindas do mercado de trabalho, da comunidade ou de órgãos públicos (como o Conselho Tutelar, Ministério Público ou Juizado de Menores), neste último caso denotando o sentido disci-



*os municípios não desenvolveram ainda, de modo sistemático, uma reflexão sobre as possibilidades de articulação das políticas de geração de trabalho e renda às de Educação Profissional em nível local.*

plinador atribuído à Educação Profissional por essas entidades<sup>38</sup>.

Ao mencionarem as áreas da Educação Profissional contempladas nos cursos oferecidos pelas escolas técnicas presentes no município<sup>39</sup>, foi prioritariamente indicada a área da Indústria (23,0% das respostas) que, a par de determinadas vocações econômicas locais, pode também expressar certa tradição das escolas técnicas da Região Sudeste em torno da oferta de cursos para o setor industrial. Seguida a esta área, identifica-se a de Saúde (15,4%) e Informática (15,4%) que, somadas (30,8% das respostas), guardam coerência em relação à tendência nacional e, também, mundial, de uma maior importância do setor terciário da economia sobre o secundário. As áreas de Turismo, Química, Meio Ambiente, Design, Comércio e Agropecuária também foram indicadas, embora com frequência unitária de resposta. Seria, entretanto, relevante proceder a investigações mais aprofundadas sobre a escolha do conjunto das áreas da Educação Profissional aqui mencionadas e sua articulação às características da economia local.

No que remete às áreas da Educação Profissional contempladas nos cursos oferecidos pelas escolas do “Sistema S” presentes no município<sup>40</sup>, as respostas indicam, com predominância, a área do Comércio (21,4% das respostas) e secundariamente a da Indústria (17,8%), denotando, novamente, a tendência de uma maior importância econômica do setor terciário. Ao lado da área Indústria, nota-se a presença de cursos ligados à Imagem Pessoal (17,8%), seguida das áreas de Gestão (14,3%) e Agropecuária (7,1%). Foram ainda mencionadas, com frequência unitária de resposta, as áreas de Informática (3,6%), Artes (3,6%), Recursos Pesqueiros (3,6%), Design (3,6%), Turismo (3,6%) e Hospitalidade (3,6%)<sup>41</sup>. Cabe ressaltar, como apontado anteriormente, a presença marcante do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) na oferta desses cursos, tal como se pode observar pelas áreas apontadas pelos respondentes.

Quanto às possibilidades de as políticas do município para a geração de trabalho e renda estarem relacionadas à oferta da Educação Profissional municipal, as respostas mencionaram, majoritariamente, as políti-

cas de incentivo a empreendimentos não-estatais (40% das respostas), tais como associações de artesãos, formação de cooperativas, incentivos aos produtores e às empresas e, secundariamente, as políticas de incentivo a empreendimentos estatais (30,0%), como construção de estradas e poços, manutenção de concursos públicos e o Programa de Atenção Integral à Família (Paif), na área da Assistência Social<sup>42</sup>.

Sobre a vinculação da EJA com os cursos de Educação Profissional oferecidos pela rede pública dos municípios, observa-se que apenas uma única (6,3%) SME informou efetivá-la, sendo que as demais (68,7%)<sup>43</sup> responderam não promover essa integração, alegando tanto a não cobertura da EJA, quanto o desconhecimento das possibilidades de sua articulação à Educação Profissional e dos níveis desta modalidade de ensino.

#### **PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADO E A COBERTURA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL MUNICIPAL**

Ainda que a prática do estabelecimento de convênios entre organismos governamentais e instituições privadas para o desenvolvimento de serviços educativos não seja um fenômeno inédito nas políticas educacionais, o regime de parcerias entre o setor público e o privado assume, com a adoção de políticas de reforma do Estado no período FHC, em meados dos anos 1990 – e seu aprofundamento com a Lei 11.079/04<sup>44</sup>, no Governo Lula –, novos contornos e significados.

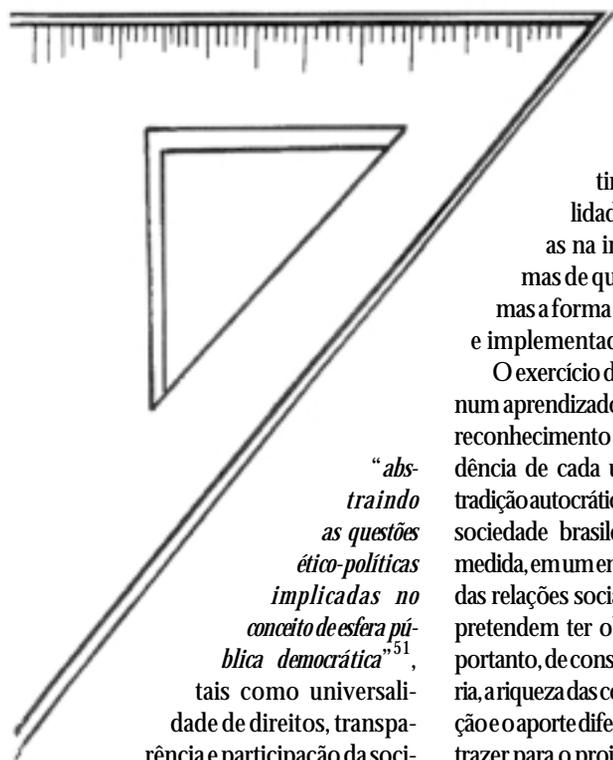
Com o objetivo de superar “...uma crise fiscal do Estado, uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado...”<sup>45</sup>, a reforma do Estado brasileiro conjuga quatro processos interdependentes: i) a redução do grau de interferência do Estado na economia; ii) o aumento da governança do Estado, com a implantação da administração pública gerencial; iii) o aumento da governabilidade e ainda, iv) a redefinição das funções do Estado mediante a adoção de programas de privatização, terceirização e “publicização”<sup>46</sup>. As parcerias são parte desse processo de “publicização”, implicando a

transferência dos serviços não-exclusivos do Estado para o setor público não-estatal e o deslocamento das fronteiras entre o público e o privado. Mais recentemente, a Lei 11.079/04<sup>47</sup> tem sido apresentada socialmente como um divisor de águas, pois, em troca de algumas garantias, o setor privado poderá aportar um grande volume de recursos nos setores de infra-estrutura, educação, ciência e tecnologia, entre outros<sup>48</sup>.

Como consequência do contínuo recuo do Estado no financiamento e oferta de serviços sociais, a estratégia das parcerias passa a ser incorporada ao discurso de diferentes atores sociais e agentes governamentais como uma forma eficaz e legítima de desenvolvimento de programas sociais e educacionais, principalmente os voltados para a Educação Profissional.

A noção de parceria é, entretanto, polissêmica, e cada uma de suas vertentes de significação vincula-se a correntes de pensamento político-social distintas<sup>49</sup>. Pode-se identificar uma noção de parceria fundada em uma racionalidade economicista-liberal, que reduz as organizações da sociedade civil à condição de prestadoras de serviços públicos, atendendo-se a critérios de diminuição de custos desta atividade social por parte do Estado, não pela eficiência das entidades prestadoras dos serviços, mas pela precarização, focalização e localização destes<sup>50</sup>. Essa perspectiva reduz o cidadão a um mero consumidor,





*“abs-  
traindo  
as questões  
ético-políticas  
implicadas no  
conceito de esfera  
pública democrática”<sup>51</sup>,*

tais como universalidade de direitos, transparência e participação da sociedade civil nos processos de concepção e implementação das políticas educacionais. A “publicização” das iniciativas no campo da Educação Profissional em favor das organizações civis de direito privado através das parcerias entre o público e o privado acaba por converter-se em privatização das atividades educacionais.

Em uma outra perspectiva, as parcerias podem reger-se por *uma “racionalidade civil-democrática”*, a qual possibilita a constituição de espaços públicos não-estatais de co-gestão das políticas públicas educacionais, desenvolvendo a prática democrática e o exercício da cidadania, mediante a ampliação da participação social e do controle público da sociedade civil sobre as ações e o aparato burocrático e político-administrativo do Estado. Nessa ótica, torna-se relevante a democratização na condução das políticas públicas, rompendo com a cultura burocrática e compartimentada da máquina governamental e suas práticas centralizadoras, podendo ser efetivada em espaços territorialmente localizados – como os municípios –, que articulam as políticas públicas a partir de uma gestão compartilhada por diferentes atores sociais.

Na prática, o regime das parcerias converte-se em uma arena de disputas políticas no qual convivem, de forma ambígua e

contraditória, as duas concepções. No campo da Educação Profissional, torna-se fundamental discutir não só o tipo de racionalidade que orienta essas parcerias na implementação de programas de qualificação/requalificação, mas a forma como estas são concebidas e implementadas.

O exercício da parceria consiste também num aprendizado democrático que requer o reconhecimento da autonomia e da independência de cada um de seus integrantes. A tradição autocrática, autoritária e hierárquica da sociedade brasileira constitui-se, em larga medida, em um entrave para a democratização das relações sociais, mesmo em grupos que pretendem ter objetivos comuns. Trata-se, portanto, de considerar nas relações de parceria, a riqueza das contribuições de cada instituição e o aporte diferenciado que cada uma pode trazer para o projeto conjunto.

Outras questões deveriam, ainda, ser consideradas no que se refere às iniciativas de Educação Profissional no âmbito dos sistemas públicos municipais de ensino e suas possíveis relações e parcerias no desenvolvimento de políticas de geração de trabalho e renda. A primeira dessas questões diz respeito à necessária articulação das iniciativas em tela com o planejamento de prioridades definidas pela vocação local e regional. Esse planejamento deveria converter-se em uma instância de participação e constituir-se em um espaço público democrático onde ocorre o confronto entre distintos e antagônicos interesses, a busca da explicitação desses conflitos e o reconhecimento mútuo de diferentes sujeitos sociais que se reconhecem como interlocutores legítimos. Torna-se, entretanto, necessário que o planejamento das políticas considere *“...os graus de desarticulação social existentes nos espaços locais e o arcaísmo remanescente das suas estruturas de poder, em face mesmo da situação de pobreza que caracteriza a maior parte da malha municipal”<sup>52</sup>*. Práticas clientelistas, patrimonialistas e paternalistas, tradicionais no contexto do Estado brasileiro, tendem a impedir a construção dos novos espaços democráticos e a viabilização de políticas educacionais articuladas com o desenvolvimento de políticas de

trabalho e renda, voltadas para os reais interesses da maioria da sociedade.

Outra questão a ser ressaltada refere-se à relevância do controle e avaliação públicos permanentes de processos e resultados das iniciativas educacionais. Em um contexto de repasse de responsabilidades e execução de serviços educacionais do Estado para agentes da sociedade civil – “Sistema S”, fundações empresariais, centrais sindicais, organizações não-governamentais (ONGs) e outras organizações da sociedade – através das parcerias, torna-se fundamental revigorar mecanismos de controle e avaliação públicos das formas de implementação e dos resultados dos programas de Educação Profissional. O controle e a avaliação públicos permitem não só verificar como as iniciativas de Educação Profissional se desenvolvem e se articulam com outras políticas, como as de trabalho e renda, como também explicitar que tipo de parceria é estabelecido, qual a concepção de Educação Profissional adotada, que estratégias formativas estão sendo implementadas, qual a ênfase dada ao aumento do nível de escolaridade dos trabalhadores, e qual o grau e a qualidade da inserção dos destinatários desses programas no mundo do trabalho.

A exemplo do que foi até aqui discutido, é possível afirmar, no âmbito dos quesitos relativos às parcerias público-privado sondados pelo *survey* junto aos municípios fluminenses, a crescente presença do setor privado na promoção da Educação Profissional, ao que tudo indica, decorrente da desresponsabilização dos sistemas públicos de ensino na oferta e financiamento desta modalidade de educação, conforme a seguir explicitado. Especificamente, essas parcerias sugerem estar em curso a construção de processos de co-gestão, por intermédio do qual seriam elaboradas e executadas as políticas, numa perspectiva de envolvimento de todas as partes em um projeto coletivo de ação educacional, em que pese o fato de o controle e a avaliação públicos ainda se mostrarem incipientes.

No que se refere às formas de relacionamento que o município estabelece com as instituições públicas e/ou privadas (respectivamente, colaboração e/ou parceria) para a oferta de Educação Profissional<sup>53</sup>, contata-se a prevalência de respostas que apontam as esferas de financiamento (30%) e elaboração

de projetos (30%). Secundariamente, destacam-se as ações conjuntas na execução de projetos (20%), na gestão (10%) e apoio logístico (10%). Cabe ressaltar a importância que o financiamento da oferta da Educação Profissional tem para o município, na medida em que, como visto anteriormente, a falta de recursos tem sido uma das razões alegadas para o não atendimento dessa modalidade de educação. Por outro lado, – ao indicarem a ação conjunta na elaboração de projetos de Educação Profissional –, as respostas apontam para a possibilidade de constituição de práticas coletivas de co-gestão e não de mero deslocamento de responsabilidades. Torna-se, entretanto, importante indicar que não

*O exercício da parceria consiste também num aprendizado democrático que requer o reconhecimento da autonomia e da independência de cada um de seus integrantes.*

houve respostas vinculadas à colaboração ou parceria nas esferas da avaliação e do planejamento, o que pode significar, justamente, a falta de controle e avaliação públicos dos processos e resultados das iniciativas locais de Educação Profissional.

Ao indicarem o tipo de entidade com a qual o município estabelece relacionamento para a oferta de Educação Profissional<sup>54</sup>, as respostas concentraram-se, majoritariamente, na parceria com o “Sistema S” (35,3%) – em especial junto ao Senac, Sebrae e Serviço Naci-

onal de Aprendizagem Industrial (Senai) – e, em menor número, no que remete ao exercício do Regime de Colaboração junto ao Governo do Estado do Rio de Janeiro (17,6%) –, como a Secretaria de Estado de Educação (SEE) e, sobretudo, a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (Secitec), neste último caso, em específico por intermédio da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (Faetec). Esta fundação, presente em cerca de 34 municípios fluminenses, ainda expõe déficits elevados de atendimento às demandas por novos profissionais no Estado, seja do ponto de vista da oferta de vagas – especialmente no interior –, seja no que remete à promoção de cursos sintonizados às perspectivas de crescimento local<sup>55</sup>. Com frequência unitária de resposta, outras entidades foram assinaladas: empresas (5,9%), instituições de ensino superior confessionais (5,9%), organismos internacionais (5,9%), ONGs (5,9%), órgãos do próprio município (5,9%) e, ainda, instituições filantrópicas diversas (5,9%), o que revela que, apesar da presença marcante do “Sistema S” nos municípios, ocorre a busca por outras entidades que possam colaborar na cobertura da Educação Profissional.

A indicação da existência de escolas do “Sistema S” no município<sup>56</sup>, revela a participação expressiva do Sebrae (35,3% das respostas) e do Senac (29,4%) e, em menor escala, das escolas do Senai (17,6%) e do Sesc (11,8%), seguido do Serviço Social da Indústria (Sesi) (5,9%). Cabe ressaltar a não menção dessas secretarias respondentes à presença de escolas, cursos ou ações educacionais do Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), Serviço Social do Transporte (Sest) e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o que nos permite supor que as atividades econômicas dos municípios em tela, voltadas para os microempreendimentos na área de comércio e serviços, estariam suscitando a presença do Sebrae e Senac, dada a uma possível articulação das iniciativas educacionais com as prioridades definidas pela vocação econômica local.

Indagados se enfrentam dificuldades em relação à colaboração e parceria relacionados à Educação Profissional, quatro (25%) municípios relataram não possuí-las e 2 (12,5%) destacaram problemas de financiamento e pedagógicos, enquanto dez (62,5%) nada responderam. A baixa incidência de respostas a

esse quesito pode estar indicando a falta de uma cultura de avaliação e acompanhamento das iniciativas realizadas pelas instituições parceiras, fato já ressaltado anteriormente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise que empreendemos neste texto leva-nos a algumas considerações preliminares sobre o envolvimento dos municípios na cobertura de suas demandas por Educação Profissional, que, apesar de se tratar de uma primeira aproximação analítica sobre essa problemática, podem constituir-se em recomendações voltadas à sua gestão local.

No campo da Educação Profissional, constata-se que as políticas públicas voltadas para a sua cobertura vêm se mostrando insuficientes, sobressaindo a crescente atuação do setor privado, notadamente do “Sistema S”, à margem da existência de iniciativas governamentais que visem a ampliação de sua oferta pelos sistemas de educação públicos, tampouco seu acompanhamento e avaliação sistemáticos, expondo, ainda, uma dupla desarticulação: de um lado, em relação a eventuais políticas municipais e/ou estaduais de geração de trabalho e renda, e, de outro, no que remete aos programas e projetos voltados ao atendimento da EJA.

É possível ainda destacar que as SMEs, enquanto agentes privilegiados da cobertura da Educação Profissional em nível local, poderiam oferecer contribuições sintonizadas às suas atribuições e prioridades legais, especialmente agora, a partir da implantação do Fundeb, cuja vinculação de recursos poderá beneficiar a promoção da EJA integrada àquela modalidade de educação. Nesses termos, as SMEs podem, por exemplo, visar: i) a elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores, intensificando o foco de suas políticas no campo da Educação Profissional; ii) a introdução do eixo de qualificação profissional nos 25% relativos à parte diversificada do currículo de EJA; e, ainda, iii) o encaminhamento sistematizado dos jovens de EJA para os cursos profissionalizantes, enfatizando-se os Itinerários Formativos e a incorporação da informática enquanto ferramenta básica no cotidiano do aluno-trabalhador. As SMEs poderiam, também, encaminhar os alunos de EJA para atividades de cunho social,

mediante fornecimento de bolsa-auxílio, e promover a discussão de temáticas transversais relacionadas ao trabalho: educação ambiental, temas relacionados ao exercício de direitos e deveres, relações entre a escola e o mundo da produção, entre outras, na perspectiva de uma Educação Profissional ampliada, igualmente alicerçada numa vertente de cidadania qualificada –, na contramão da tendência à sua vinculação aos estreitos parâmetros do mercado, aprofundada pelos dois mandatos do Governo FHC, com continuidade no atual Governo.

## NOTAS:

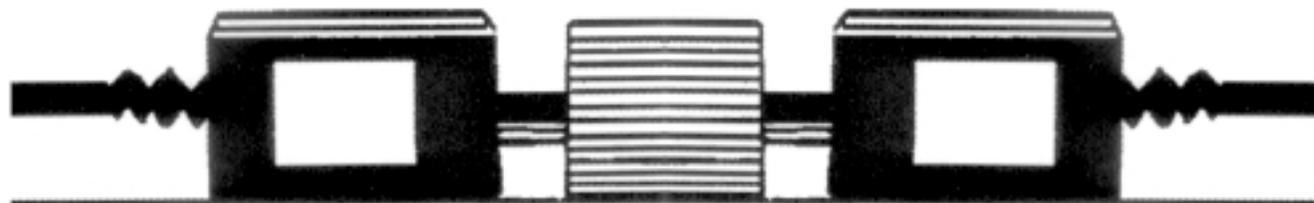
- <sup>1</sup> Uma versão adaptada deste trabalho foi apresentada no V Congresso da Associação Latino-americana de Sociologia do Trabalho (Alast), realizado em Montevidéu, Uruguai, de 18 a 20 de abril de 2007. Sua versão integral consiste na obra: SOUZA, D. B.; RAMOS, M. N.; DELUIZ, N. **Educação profissional na esfera municipal**. São Paulo: Xamã, 2007.
- <sup>2</sup> BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 out. 1988.
- <sup>3</sup> SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Limites e possibilidades da educação municipal pós-LDB (9.394/96), In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 465-480.
- <sup>4</sup> O *survey*, realizado pelo Núcleo de Estudos em Políticas de Educação (Nuepe), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ao longo dos anos 2002-2005, em seu cômputo geral, visou ao conhecimento acerca do conjunto das políticas em desenvolvimento pelas Secretarias Municipais de Educação (SMEs) deste Estado, no período de gestão 2001-2004, de modo a poder-se inferir sobre as dificuldades enfrentadas pelas prefeituras fluminenses face ao processo de descentralização da educação via municipalização<sup>4</sup>. Sua fase de coleta de dados ocorreu ao longo do segundo semestre de 2004, implicando remessa de questionários ao total dos 92 secretários municipais de Educação do Estado, contemplando, de um lado, aspectos relativos à gestão e ao financia-

mento da educação desses sistemas e, de outro, especificidades relativas aos níveis e modalidades de ensino por eles oferecidos. Os quesitos referentes à Educação Profissional (ao todo, 42) constam de um dos quatro formulários eletrônicos empregados, semi-uniformizados, embora com prevalência de respostas abertas.

- <sup>5</sup> Em suas várias fases de execução, o *survey* beneficiou-se de importantes apoios provenientes tanto da Uerj – em termos da concessão de bolsa de pesquisa para dedicação exclusiva à investigação (Programa Prociência), dirigida ao seu coordenador –, quanto de bolsas de IC e financiamento por parte da Fundação Carlos Chagas Filho – Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), de Bolsa Pibic do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), além do apoio institucional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime-RJ).
- <sup>6</sup> Do total de respostas a esse quesito (10), 10% não permitiu categorização devido à truncagem ou ausência de coesão em relação ao enunciado do quesito.
- <sup>7</sup> BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 jul. 2004a.
- <sup>8</sup> Do total de respostas a esse quesito (11), 18,2% não explicitaram quaisquer dos níveis da Educação Profissional em questão.
- <sup>9</sup> BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.
- <sup>10</sup> **Id.** Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 abr. 1997.
- <sup>11</sup> BRASIL (1996) **op. cit.**
- <sup>12</sup> BRASIL (1988) **op. cit.**
- <sup>13</sup> O Proep consiste numa iniciativa do MEC, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), voltado para a implantação de um sistema de Educa-

ção Profissional no país, por intermédio de um conjunto de ações a serem desenvolvidas em articulação com diversos segmentos.

- <sup>14</sup> O Profae é uma iniciativa do Ministério da Saúde, cujo objetivo principal consiste na qualificação e profissionalização dos trabalhadores da área de enfermagem de níveis básico e técnico.
- <sup>15</sup> A partir de 1995 foi implementado, no âmbito do MTB, o Planfor, que pretendia mobilizar e articular toda a capacidade e competência disponível de Educação Profissional no país, governamental e não-governamental, com a meta de qualificar/requalificar anualmente, pelo menos 20% da população economicamente ativa.
- <sup>16</sup> BRASIL. Lei n.º 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 maio 1998.
- <sup>17</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov/setec>>. Acesso em: 02 fev. 2005.
- <sup>18</sup> BRASIL (1987) **op. cit.**
- <sup>19</sup> BRASIL (1988) **op. cit.**
- <sup>20</sup> BRASIL (2004a) **op. cit.**
- <sup>21</sup> **Id. Ibid.**
- <sup>22</sup> **Id. Ibid.**
- <sup>23</sup> Sobre este tema sugerimos a leitura de FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- <sup>24</sup> BRASIL. Medida Provisória n.º 339, de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 dez. 2006.
- <sup>25</sup> HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- <sup>26</sup> CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- <sup>27</sup> POCHAMN, M. Economia brasileira hoje: seus principais problemas. In: NEVES, L.; LIMA, J. **Fundamentos da educação escolar**



- do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: EPSJV; Editora Focruz, 2006, p. 109-132.
- <sup>28</sup> POCHAMN (2006) **op. cit.**
- <sup>29</sup> FERREIRA, E. O planejamento da educação profissional no contexto do desenvolvimento sustentável. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, GT Trabalho e Educação, 2006, Caxambu, **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2006. 16 p. 1 CD-ROM.
- <sup>30</sup> SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 50-74.
- <sup>31</sup> CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996, p. 75-123.
- <sup>32</sup> FERREIRA (2006) **op. cit.**
- <sup>33</sup> TANGUY, L. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n.º 67, p. 48-69, ago. 1999.
- <sup>34</sup> CASTEL (1998) **op. cit.**
- <sup>35</sup> DRAIBE, S. M. O redirecionamento das políticas sociais segundo a perspectiva neoliberal. In: MESSEMBERG, Guimarães et al. **As políticas sociais no Brasil.** Brasília: Sesi-DB, Super-Ditec, 1993, p. 13-20 (Texto, 11); DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 27, n.º 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.
- <sup>36</sup> Quesito considerado por 37,5% do universo de 16 localidades respondentes a esta temática.
- <sup>37</sup> Do total de respostas a esse quesito (11), 18,2% não permitiram categorização devido à truncagem ou ausência de coesão em relação ao enunciado do quesito.
- <sup>38</sup> Quesito considerado por 43,7% do universo de 16 localidades respondentes a esta temática. Do total de respostas a esse quesito (09), 5,3% não permitiram categorização devido à truncagem ou ausência de coesão em relação ao enunciado do quesito.
- <sup>39</sup> Quesito considerado por 37,5% do universo de 16 localidades respondentes a esta temática.
- <sup>40</sup> Quesito considerado por 50,0% do universo de 16 localidades respondentes a esta temática.
- <sup>41</sup> Do total de respostas a esse quesito (28), 3,6% não permitiram categorização devido à truncagem ou ausência de coesão em relação ao enunciado do quesito.
- <sup>42</sup> Quesito considerado por 37,5% do universo de 16 localidades respondentes a esta temática.
- ca. Do total de respostas a esse quesito (10), 30% não permitiram categorização devido à truncagem ou ausência de coesão em relação ao enunciado do quesito.
- <sup>43</sup> Quatro (25%) SMEs não responderam ao quesito.
- <sup>44</sup> BRASIL. Lei n.º 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privado no âmbito da administração pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 31 dez. 2004b.
- <sup>45</sup> PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A reforma do Estado nos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997 (Cadernos MARE da Reforma do Estado, v. 1), p. 9.
- <sup>46</sup> BARRETO, M. I. As organizações sociais na reforma do Estado brasileiro. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; GRAU, N. C. (Orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado.** Rio de Janeiro: FGV, 1999, p. 107-150.
- <sup>47</sup> BRASIL (2004b) **op. cit.**
- <sup>48</sup> LEHER, R. Para silenciar os *campi*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n.º 88, p. 867-891, out. 2004.
- <sup>49</sup> DI PIERRO (2001) **op. cit.**
- <sup>50</sup> MONTAÑO, C. **Terceiro setor e a questão social:** crítica ao padrão emergente de intervenção social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- <sup>51</sup> DI PIERRO (2001) **op. cit.**, p. 330.
- <sup>52</sup> AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n.º 80, p. 49-71, set. 2002, p. 66.
- <sup>53</sup> Quesito considerado por 25% do universo de 16 localidades respondentes a esta temática.
- <sup>54</sup> Quesito considerado por 37% do universo de 16 localidades respondentes a esta temática.
- <sup>55</sup> BERTA, R. Governo de transição: futuro secretário de educação quer fazer parcerias. **O Globo**, Rio de Janeiro, p. 31, 25 nov. 2006 (Caderno Rio).
- <sup>56</sup> Quesito considerado por 50% do universo de 16 localidades respondentes a esta temática.

#### ABSTRACT

*Donaldo Bello de Souza; Marise Nogueira Ramos; Neise Deluiz. Local economic development, public-private partnership, and municipal coverage of vocational training.*

*This article aims at problematizing the involvement of public municipal educational systems in covering local demands for vocational training. It is based on two central analytical axes: relations between*

*local economic development and promotion of vocational training and public-private partnerships. In order to illustrate the reflections some results from a survey carried out in Rio de Janeiro municipalities, of a descriptive and exploratory nature, are evoked. In a more general conclusion, it is demonstrated that the private sector has an increasing role in the coverage of vocational training especially via the "S System," without public policies geared to systematically follow up and assess these initiatives.*

**Keywords:** Vocational training; Economic development; Public-private partnership; Youth education; Adult education.

#### RESUMEN

*Donaldo Bello de Souza, Marise Nogueira Ramos, Neise Deluiz. Desarrollo económico local, asociación público-privada y cobertura municipal en el campo de la educación profesional.*

*El artículo se ocupa de los problemas que surgen cuando los sistemas municipales públicos de educación cubren las demandas locales de educación profesional. Su base la constituyen dos ejes analíticos centrales: las relaciones entre el desarrollo económico local y la promoción de la Educación Profesional y las colaboraciones entre el ámbito público y el privado. Con la finalidad de ejemplificar las reflexiones realizadas, se mencionan algunos de los resultados de la investigación de carácter descriptivo y exploratorio, realizada en municipios del estado de Rio de Janeiro. Como conclusión más general, se constata una participación cada vez más grande del sector privado en la cobertura de la Educación Profesional, principalmente a través del "Sistema S", al margen de la existencia de políticas públicas que sistemáticamente tiendan a evaluar y hacer un seguimiento de esas iniciativas.*

**Palabras clave:** Educación profesional; Desarrollo económico; Colaboración público-privada; Educación de jóvenes; Educación de adultos.